



**UNIVERSIDAD DE CHILE
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE POSTGRADO**

**Demandas de educación intercultural manifestadas
por la comunidad indígena de Toconce, en Alto El Loa**

**Tesis para optar al grado de Magíster en Educación
mención Currículo y Comunidad Educativa**

Verónica Muñoz Rivero

**Director:
Dr. Claudio Millacura Salas.**

Santiago de Chile, año 2019

Entonces ahora en vez qui haiga niños acá, la gente se está yendo a la ciudad. En la ciudad la gente y aquí se va, pucha con todos sus niños, a la final, allá se quedan ya. Cuanta gente se ha ido de acá. Por culpa que no hay escuela. Por eso se han ido la gente y a las finales allá se han quedado familias grandes. Mira nosotros ya estamos quedando puros ancianos acá. ¿por qué? Por la escuela. Entonces, eso digo yo...

*Nosotros somos humanos también pu,
también necesitamos colegio pa nuestros niños,
educación como todo el mundo lo necesita...¿No le parece?*

Delfina Escalier, 2019

Toconce

DEDICATORIA

A los niños toconceños.

*A mi Chinito, para que no olvides tus raíces
y sigas iluminando todas las sombras con
"los ojos morochos más lindos que vi".*

AGRADECIMIENTOS

A la comunidad de Toconce.

Chinito, resignificas el mundo con tu llegada y das origen a esta investigación.

Madres, Mónica Rivero y Delfina Escalier por enseñarme a recorrer quebradas,
navegar el cielo y poner atención al murmullo del viento.

José Gutiérrez, el mejor padre y abuelo.

Jackye Anza por Patillón, tantos años de amistad y risas compartidas.

Domingo Gómez Parra por la memoria histórica
y las enriquecedoras discusiones pedagógicas situadas.

Toño, por la incondicionalidad y la libertad de soñar.

Morocho, por la compañía, tanto amor y la familia.

Profesora Mónica Llaña Mena por tener siempre las puertas abiertas.

Claudio Millacura Salas por guiar este hermoso viaje
con paciencia infinita, confianza y una mirada "otra".

ÍNDICE

Síntesis	7
Capítulo 1 - Problema de Investigación.....	8
Justificación del problema y su relevancia actual.....	8
El problema: Pregunta de investigación.....	11
Objetivos.....	11
Objetivo General.....	11
Objetivos específicos.....	11
Capítulo 2 - Antecedentes	12
2.1. Educación intercultural.....	12
Interculturalidad y su presencia en el sistema educativo.....	12
Educación escolar indígena en la región Latino Americana.....	14
Demandas de los pueblos indígena sobre la oferta educativa del estado.....	16
2.2. Atacama – Contexto histórico y geográfico.....	20
Época prehispánica.....	21
Época Colonial.....	24
República.....	28
Trayectoria de Educación formal en el mundo andino y Atacama.....	30
Implementación de Educación Intercultural Bilingüe EIB.....	45
Capítulo 3 - Toconce	54
Contexto histórico y geográfico.....	54
Orígenes – Prehistoria en Alto El Loa	56
Sacralización de la Naturaleza como construcción cultural.....	59
Mallku.....	62
Significancia del Cielo.....	66
Agua.....	69
Calendario Ceremonial.....	72

Capítulo 4 - Antecedentes Teóricos.....	75
Cultura.....	75
Currículum como producto socio-histórico y la naturaleza político-educativa del diseño curricular.....	78
Consideraciones para pensar un currículum intercultural: Frontera cultural y cognición	82
Producción y diseño curricular: sistematización de saberes indígenas y gestión de la memoria	89
Capítulo 5 - Diseño Metodológico.....	97
Paradigma comprensivo-interpretativo de investigación.....	97
El estudio de casos.....	99
Delimitación.....	100
Técnicas de investigación.....	105
La entrevista semi estructurada.....	105
Criterio de Credibilidad.....	107
Análisis de datos.....	108
Presentación de resultados	110
Descripción de categorías.....	110
Categoría I <i>Significados otorgados a la experiencia de ser estudiante indígena</i>	111
Categoría II <i>Relaciones interculturales sostenidas con la cultura dominante</i>	124
Categoría III <i>Elementos Culturales que deberían expresarse en el diseño e implementación curricular</i>	134
Vinculación e integración entre categorías construidas.....	142
Sugerencia de actividad pedagógica.....	145
Propuesta de evaluación.....	147
Conclusiones.....	151
Bibliografía.....	157
Anexos.....	166

SÍNTESIS

La presente investigación se lleva a cabo posterior la presentación y aprobación de la comunidad de Toconce y su administración tradicional. Se enfoca en la revisión del desarrollo de hitos históricos del proceso de escolarización indígena al interior del territorio en Alto El Loa y de la realidad socioeducativa local integrando aspectos relativos a la vivencia en cuanto a experiencia educativa, demandas de oferta para las nuevas generaciones y la importancia atribuida a la educación.

Considerando la complejidad del espacio simbólico y discursivo que interactúan en la realidad de Toconce se realizó la investigación través de un diseño cualitativo abierto con enfoque comprensivo interpretativo en relación al concepto de interculturalidad, el pluralismo epistemológico, la Teoría de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1977) y el enfoque Interaccionista de Barth (1976), que permiten reconocer realidades de forma subjetiva y dependientes de un sistema de significación simbólico, histórico y cultural determinado.

Generamos datos contrastables recogidos con entrevistas semi estructuradas con muestras de distintas fuentes: Mayores, apoderados y profesores que ejercieron en la comunidad. El análisis de datos se realizó por medio del método cualitativo de teorización anclada. El diseño contempla consideraciones éticas relativas al consentimiento informado de los participantes. Concluimos con una propuesta de contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación para la puesta en acción de un currículum de pertinencia local, considerados una etapa inicial de aporte de antecedentes que permitan establecer medios y coordinar acciones para generar y desarrollar planes formativos de enfoque intercultural, diseño curricular flexible y epistemológicamente simétrico. Material posible de considerar en el proceso de implementación de las bases curriculares resultantes de la consulta indígena en educación 2020.

Capítulo 1 – PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN¹

Justificación del problema y su relevancia actual

La tasa de asistencia neta a educación parvularia durante el período 2015-2017 para la II región de Antofagasta, constituye el mínimo a nivel nacional 41,9%. Los niños y niñas pertenecientes a pueblos indígenas que asisten a educación formal entre 0 y 5 años conforman un 51,2% de tasa de asistencia neta, porcentaje que disminuye considerablemente a un 38,8% respecto a la asistencia a educación superior (CASEN, 2017) Cifras que dan cuenta de la importancia que atribuyen las comunidades indígenas a la educación formal inicial y cobran mayor importancia al considerar la ausencia de oferta educativa en la comunidad indígena de Toconce (MINEDUC, 2018) lo que dificulta la equidad en el acceso a la educación resultando en la emigración como condición para ingresar al sistema escolar y reproduciendo un modelo social de discriminación y exclusión de las minorías étnicas y vulnerando sus garantías constitucionales.

En Chile el año 2009 entra en vigencia el Decreto 236 que ratifica el Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT) las normas del convenio son constitucionales e incluye medidas estatales que: a) aseguren igualdad de derechos y oportunidades que otorga la legislación a la población, b) promover plena efectividad de derechos respetando su identidad sociocultural, costumbres y tradiciones y c) ayudar a los miembros de esos pueblos a eliminar diferencias socioeconómicas entre miembros indígenas y el resto de la población nacional de manera compatible a sus aspiraciones y estilo de vida (Ministerio de Relaciones Exteriores, 2018). Con respecto a los niños y niñas indígenas el Comité de los Derechos del Niño (CRC) establece un régimen especial de protección

¹ La presente investigación fue presentada y aprobada para ser realizada por la comunidad de Toconce. Proceso registrado en el acta de la reunión de la comunidad, celebrada en Toconce el día domingo 14 de Octubre 2018.

considerando que la comunidad de la que forman parte debe ser preservada y garantizada además de considerar el vínculo íntimo con su hábitat **“en el caso de los niños indígenas cuyas comunidades conservan un modo de vida tradicional, la utilización de las tierras tradicionales reviste considerable importancia para su desarrollo y para el disfrute de su cultura”** (CRC, 2009)².

Actualmente el proyecto de ley que crea el Consejo Nacional y Consejo de Pueblos Indígenas, se encuentra en su segundo trámite constitucional (Proyecto de Ley, 2018) y se encuentra en curso la Consulta Indígena en Educación 2018. MINEDUC declara como objetivo de la consulta, mejorar y adecuar la propuesta de las Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos Originarios de 1º a 6º año básico a partir de un proceso participativo del cual se informarán los resultados de manera pública a los Pueblos Originarios previo a ingresar la propuesta de Base al Consejo Nacional de Educación (CNE) para ser aprobada las definiciones curriculares e iniciar su implementación en el sistema educativo el año 2020 (MINEDUC, 2018)

En el campo educativo, las demandas manifestadas por los docentes y directivos para afrontar la educación intercultural se relaciona a la necesidad de un cambio o adaptación curricular como respuesta a la rigidez curricular de carácter asimilacionista, piden un sustento programático y apoyo sistemático, la reflexión e implementación idónea del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) y la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) local, la petición de incorporar a toda la comunidad educativa en la gestación de una escuela intercultural (Stefoni, Stang y Riedemann, 2016).

Esta investigación pretende, por una parte, hacer una revisión del trayecto histórico de la oferta educativa dirigida a comunidades indígenas de la zona y de

² CRC (2009): Observación General N° 11. Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, párr. 35.

la realidad socioeducativa local de la comunidad indígena de Toconce para contribuir al debate sobre la legislación nacional y las medidas garantizadas a los pueblos originarios de acceso a una oferta formativa en igualdad de condiciones que el resto de la comunidad nacional, con un contenido curricular territorialmente pertinente. Por otra parte, aportar antecedentes que permitan establecer medios y coordinar acciones para desarrollar planes formativos con enfoque intercultural de diseño curricular flexible, enmarcado en una oferta educativa de pertinencia local y recogiendo las demandas de educación intercultural manifestada por los miembros de la comunidad de Toconce.

Considerando la complejidad del espacio simbólico y discursivo que interactúan en la realidad de Toconce se realizará la investigación través de un diseño cualitativo abierto. Los criterios de credibilidad que aseguran validez y confiabilidad del estudio serán basados en la triangulación vía sujetos, generando datos contrastables desde muestras de distintas fuentes: Mayores, padres/cuidadores de niños en edad de asistir a la educación formal y profesores que ejercieron en la comunidad interpretando el fenómeno social de la realidad de Toconce en relación al concepto de interculturalidad, Interaccionismo Simbólico, Blumer (1938), Teoría de la reproducción, Bourdieu y Passeron (1977) y el enfoque Interaccionista de Barth (1976).

El Problema: Pregunta de Investigación

¿ Cuales son las demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce?

Objetivos

Objetivo General

Conocer las demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce.

Objetivos Específicos

- 1- Identificar la importancia que atribuyen a la educación formal los miembros de la comunidad indígena de Toconce.
- 2- Describir el "currículum vivido" experimentado por alumnos indígenas y educadores que ejercieron en la comunidad de Toconce.
- 3- Proponer actividades pedagógicas a considerar como antecedentes para un diseño curricular que responda a la realidad local.

Capítulo 2 - ANTECEDENTES

2.1. EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Interculturalidad y su presencia en el sistema educativo.³

El concepto de interculturalidad aparece en América Latina en el contexto educacional, específicamente en referencia a la educación escolar indígena (Ferrao, 2013:146) Mosonyi y González, dos lingüistas-antropólogos venezolanos, definieron el concepto de interculturalidad en la primera mitad de la década de los 70, aplicado a la cuestión educativa describiendo experiencias con los indígenas arhuacos, en la región de Río Negro en Venezuela (López-Hurtado Quiroz, 2007:15).

Fernandes y Ferrao (2013) conciben el concepto de interculturalidad como proceso y como proyecto político y la comprenden:

(...) como algo que se encuentra inserto en una configuración conceptual que propone un giro epistémico capaz de producir nuevos conocimientos y otra comprensión simbólica del mundo (...) concebida desde esta visión representa la construcción de un nuevo espacio epistemológico que incluye los conocimientos subalternizados y los occidentales, en una relación tensa, crítica y más igualitaria (p, 289-290).

Para Walsh (2005), la interculturalidad será comprendida en dimensiones múltiples, como:

- Un proceso dinámico y permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre culturas en condiciones de respeto, legitimidad mutua, simetría e igualdad.

³ Se retoma el concepto de interculturalidad y su impacto en el diseño curricular en la discusión teórica del "capítulo 4 - antecedentes teóricos".

- Un intercambio que se construye entre personas, conocimientos, saberes y prácticas culturalmente distintas buscando desarrollar un nuevo sentido de convivencia.
- Un espacio de negociación y de traducción donde las desigualdades sociales, económicas y políticas, y las relaciones y los conflictos de poder son reconocidos y confrontados.
- Una tarea político social que interpela a la sociedad como conjunto, partiendo de prácticas y acciones sociales concretas y conscientes e intenta crear modos de responsabilidad y solidaridad (p,10-11).

Actualmente en el marco de la Reforma Educacional y reformulación de la Educación Intercultural Bilingüe 2014-2018 el Ministerio de Educación (MINEDUC) sostiene que "hasta el momento la mayor parte de las acciones interculturales que implementan los establecimientos educacionales son extra aula" (PEIB-MINEDUC, 2018, p.29) y visualiza la interculturalidad como:

Un eje transversal al sistema educativo chileno, estrategia de la que es parte también el PEIB. Esto significa un trabajo específico de coordinación con equipos que impulsan otros cambios en el ministerio de educación siendo su propósito incorporar las lenguas, culturas, historias y cosmovisiones de los pueblos originarios en los procesos de mejora educativa de los establecimientos educacionales del país (PEIB-MINEDUC, 2018, p.28-29).

La educación intercultural se concibe entonces, como el aprendizaje y práctica de códigos culturales en situaciones de interacción entre actores de sociedades culturalmente distintas, la validación y legitimación de saberes culturales de una u otra sociedad y, la formación de actitudes favorables a las relaciones interétnicas de cooperación. (Cañulef, E. 1998:272)

Aún cuando la propuesta pedagógica se fundamenta en el derecho de los pueblos indígenas de contar con posibilidades de desarrollo y liberación negadas hasta ahora por los Estados-nacionales (Cañulef, 1998). La manera de pensar y, organizar y operativizar la interculturalidad en el sistema educativo se ha enfocado más bien en la cuestión afectiva y actitudinal, limitándola a la interacción individual

y personal en vez de tratarla como proceso sociopolítico, y como proceso cognitivo y procedimental de capacidades conceptuales y de habilidades y destrezas específicas. Y es que a pesar de las políticas oficiales sobre interculturalidad en las reformas educativas de los países de la región latinoamericana, no hay conocimiento compartido sobre sus implicancias pedagógicas (Walsh, 2005).

A pesar de la ausencia de conocimiento compartido en torno a las implicancias pedagógicas de la interculturalidad, la documentación da cuentas de etapas en común entre los países de la región latinoamericana en cuanto al desarrollo de experiencias de educación escolar dirigida a comunidades indígena. Describimos a continuación algunas de ellas.

Educación escolar indígena en la región Latino Americana

Los estados-naciones de América edificados a partir de parámetros heredados de la tradición europea de S.XIX consideran indispensable para superar el "obstáculo" de la diversidad étnica y lingüística, la imposición de la lengua y cultura oficial a todo el territorio (Chiodi, 1997). Históricamente, los procesos de escolarización de indígenas se relacionan directamente con la conformación y expansión territorial, simbólica y sociopolítica de los estados-nación del continente, siendo la escuela parte de la maquinaria civilizatoria. (Williamson, G. y Flores, F., 2015).

A pesar de la diversidad de contextos y países de la región, Ferrao (2013) reconoce 4 etapas fundamentales en la educación escolar indígena del continente: a) durante la colonia la violencia explícita de imposición de la cultura hegemónica, eliminar al "otro", b) la "asimilación" como forma requerida por los estados modernos como construcción social homogénea con las primeras escuelas bilingües concebidas como facilitadoras de alfabetización y "civilización" de las

comunidades e influyendo las políticas educativas dirigidas a comunidades indígenas de la región hasta 1970 c) caracterizada por alianzas entre liderazgos comunitarios y universidades o sectores más progresivos de la Iglesia Católica, resultando en producción de material didáctico alternativo, una educación bilingüe que reconocía el lenguaje como un derecho y un medio de fortalecimiento y continuidad de la cultura. d) etapa que unifica en 1980 la identidad "indígena" y considera de manera más amplia la educación bilingüe, momento en que los países con población indígena mayoritaria demandan escuelas coordinadas y administradas por indígenas.

Otro grupo que contribuye a la relación entre educación e interculturalidad, son los movimientos afroamericanos en América Latina, que orientan sus demandas de educación al ingreso, permanencia, valorización de identidades culturales negras, incorporación a currículo escolar y material pedagógico con componentes propios de la cultura (Ferrão, 2013).

Las primeras reuniones continentales organizadas por indígenas y afrodescendientes en América Latina el año 1977, la Segunda Reunión de Barbados y el Primer Congreso de la Cultura Negra de las Américas se identifica en un contexto común. Para Zapata y Olivera (2019) "los discursos y aspiraciones compartidas como la lucha contra el racismo, la formulación de una crítica anticolonial y la construcción de una identidad político-cultural" (p.320) que emergieron en esta instancias colectivas como discusiones y propuestas, pueden considerarse hitos fundacionales de los actuales movimientos indígenas y afrodescendientes.⁴

⁴ Para un análisis comparado de estas reuniones ver *La Segunda Reunión de Barbados y el Primer Congreso de las Américas: Horizontes compartidos entre indígenas y afrodescendientes en América Latina*. Zapata, C. Y Olivia, E., 2019.

Demandas de los pueblos indígenas sobre la oferta educativa del Estado

A inicios del siglo XIX en América Latina las colonias comienzan a independizarse de sus respectivas coronas para establecer nuevos órdenes políticos. En la naciente República chilena los líderes de estos procesos políticos consideran necesario generar un sentimiento de unidad basado en nación cultural y étnicamente homogénea que resulta en la exclusión y negación de la presencia indígena en Chile, período en que las relaciones entre Estado e indígenas se establecían principalmente con los mapuche pues muchos de los pueblos indígenas no formaban parte aún del territorio nacional o bien, no tenían contacto con el Estado chileno (Bengoa, 2004:20-21).

La educación chilena y sus reformas más importantes siempre fueron pensada para no indígenas, exclusión que ha determinado la inequidad con respecto a las oportunidades educativas de los ciudadanos indígenas que han formulado demandas constante sobre la oferta educativa del Estado (Cañulef, 1998).

De acuerdo a Cañulef (2000) **el primer documento disponible con reflexiones sobre la educación indígena se encuentra en el libro Lemunantu**, usado para la catequesis, que comenta un "gran comicio araucano" celebrado en Osorno en 1925 y entrega su visión acerca de la educación que deberían recibir los niños mapuche oponiéndose a la inserción del pueblo indígena a la sociedad criolla, rechazando la oferta educacional del estado y exigiendo la expulsión de los religiosos europeos y la confiscación de sus bienes (Cañulef, 2000:4). Posteriormente, se elabora en 1935 el Memorial y Documentos presentados por los Caciques Generales Mapuches del Butahuillimapu, enviado el 21 de diciembre de 1935 al presidente de la República, Arturo Alessandri Palma. En su punto sexto se refiere a la postura de los jefes mapuche en relación a educación (Cañulef,1998):

Siendo la instrucción la base de todo progreso, los caciques solicitan colegios propios dentro de sus reducciones y tribus, o donde lo estimen, de instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial en conformidad de la evolución y progreso de la civilización humana, y en conformidad de la ley del 2 de Junio de 1852 firmada por el excelentísimo señor Presidente de la República Montt y Varas, además veríamos con sumo agrado, V.E., que de la instrucción folklórica se nombre una comisión para que estudie el idioma indio-mapuche, se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales de las República y en los nuestros para que los indios mapuches y mestizos chilenos se posesionen del idioma nativo de los padres de la raza chilena de este país que tal vez les serviría para conocer la civilización incaica en Inca Atahualpa; que es más moral que la civilización Europea. Dentro de nuestras escuelas formaríamos, veríamos con agrado el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y para las primeras letras se nos de facilidades para nombrar personas sin diploma y por cuenta propia de los señores caciques y pueblo en general (Cañulef, E. 1998:67).

Sobre las relaciones que ha entablado el pueblo rapanui con el Estado chileno, Foerster, Ramírez y Zurob (2012) describen en 1950 el apoyo del Estado a la migración de jóvenes destacados en el colegio y el posterior regreso de los migrantes. Durante la década de 1960, retorna entre ellos el profesor normalista Alfonso Rapu Haoa, organiza actividades complementarias a la docencia con el fin de mejorar sus condiciones de vida y fortalecer los lazos comunitarios. El 5 de diciembre de 1964, la comunidad envía una carta al presidente Frei exponiendo razones por las cuales consideran no existiría libertad en la Isla. En relación a la educación su punto tercero y cuarto manifiestan:

3.- Por que no podemos ir al continente para conocer o estudiar, en otros puntos de nuestro país, si no pagamos una fianza de 350 escudos, más los pasajes y otros gastos.

4.- Por que por este motivo no podemos mandar a estudiar al continente a nuestros niños, como sucede este año. Dicen que no hay capacidad de buque, pero hemos visto con nuestros propios ojos que hay capacidad para muchas personas que vienen a la Isla para ver a nosotros y de turismo. Creemos que es más importante dejar un hueco en el buque para nuestros hijos que van a hacer patria, y nos traen a la Isla el conocimiento para avanzar después, que llenarlo con gente que no viene hacer nada a la Isla cuando llega el buque del continente (Foerster *et al.* 2012: 39-40).

En el territorio andino de la provincia de Tarapacá, González (2002) sostiene que los aymaras, desde los primeros años del siglo XVII, en la Colonia, las escuelas parroquiales difundían la doctrina católica por lo que no ignoraban lo que era una escuela. Posteriormente se expande el Estado y la educación producto de la expansión del salitre que atrajo el interés del campesino por participar de las normativas legales del Estado Nacional con el fin de lograr beneficios, entre los que estaba la educación. La escuela pública, a comienzo del siglo XX no tiene como objetivo principal socializar a la población andina, por el contrario fue ésta quien presiona para la llegada de la escuela a los valles y el altiplano. La relación del campesino andino con la sociedad chilena se caracteriza por la iniciativa de los campesinos para instalar escuelas en sus comunidades por medio de la cesión de un terreno y una vivienda (a veces construidas para ese fin) de propiedad de la comunidad a la Dirección Provincial de Educación, como respuesta el Estado comenzó a destinar maestros normalistas para servir como unidocentes en estas escuelas dando cuenta de que la demanda por la escuela era más que un interés por auxilio escolar, especialmente alimenticio, o por miedo a la ley de Instrucción Primaria Obligatoria.

Para Domingo Gómez (2019):

la situación de las regiones del norte del país no es semejante a las del resto del territorio. Por ello, como consecuencia de la propuesta educacional de Argumeniz, ya en 1780 se aprecia la preocupación de España con respecto a la educación en las colonias andinas; otro tanto sucede luego de la independencia de Charcas y la creación de la República de Bolivia.⁵

En Alto El Loa, dos décadas previas a la llegada de la primera escuela a la comunidad, los requerimientos manifestados al municipio por la comunidad de **Toconce** en 1936, solicita se designe:

⁵ Comunicación personal con Domingo Gómez Parra (26.11.2019)

un delegado ... y se estudie la manera de crear allí una escuela mixta, pues una población escolar superior a 50 niños . Toconce cuenta con un edificio para el objeto, construido por los vecinos y designado casa comunal'.⁶

Al describir los elementos históricos contenidos en la relación de los pueblos indígenas con el estado Chileno, Figueroa (2017) plantea que posterior al movimiento indígena que se configuraba en los ochenta congregando agrupaciones organizadas que buscan estrategias para avanzar en demandas de carácter político, surgiría la institucionalidad indígena en Chile con la Ley N°19.253 estableciendo normas de protección, fomento y desarrollo de los indígenas. Se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), dependiente del Ministerio de Planificación y Cooperación con la misión de promover, coordinar y ejecutar acción del Estado a favor de las comunidades indígenas además de impulsar su participación nacional. Sin embargo hubo puntos que emergieron en los procesos de discusión que no recogió la Ley, entre ellos, establecer instrumentos específicos de apoyo a la cultura y educación como motor de desarrollo que quedó reducido a sistema de educación intercultural bilingüe en áreas de alta densidad indígena.

Expuestos algunos elementos históricos contenidos en la relación de los pueblos indígenas con el estado Chileno con respecto a la escolarización y educación indígena, describimos a continuación el contexto geográfico e hitos históricos y políticos que permitan comprender los procesos experimentados por los diversos sistemas culturales del territorio y la constitución de fronteras jurídicas y culturales actuales, para luego desarrollar de forma comparativa una progresión cronológica de la situación histórica y cultural en Atacama y el resto del territorio nacional en materia educativa.

⁶ APMC, Libro 12.Sesión Ordinaria, 26 de diciembre de 1936.

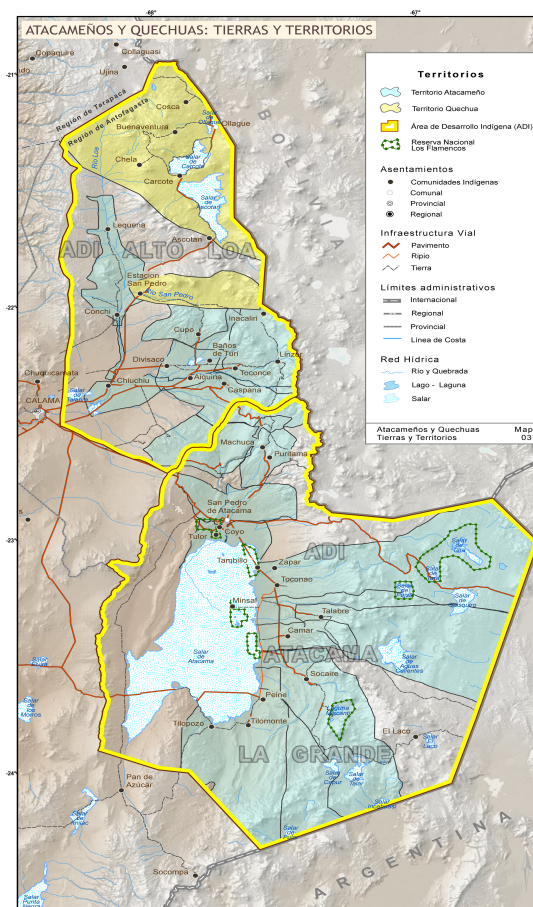
2.2 - ATACAMA CONTEXTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

Mostny (1969) discute la costumbre de la investigación arqueológica de tratar con el nombre de "atacameños" a los forjadores de culturas agro-alfareras precolombinas y sus descendientes. En 1839, Alcide D'Orbigny habló de la "nación de los atacamas" refiriéndose a los habitantes indígenas del interior de la provincia de Antofagasta. La etimología es poco clara y no existe consenso si deriva del cunza o el quechua y pone en duda la validez del término debido a la variedad de expresiones culturales del área.

En efecto, los indígenas de Atacama , La Alta y La Baja, son cubiertos de forma homogénea con la categoría de atacameño en toda la población que habita el territorio delimitado por la administración española como Atacama (Castro, 2001).

La presente investigación comprenderá por Atacameños la región reconocida actualmente como Área de Desarrollo Indígena (ADI) de pueblos atacameños y quechuas al interior de la II región de la provincia del Loa que corresponde aproximadamente a la de la "nación de los atacamas" de D'Orbigny. Especificando las expresiones culturales e históricas de Alto El Loa y Toconce de contar con documentos para ello, como andinos, se comprenden las manifestaciones culturales de profundidad temporal y clara raigambre precolombina que siguen practicándose en la actualidad.

Esta región ha sido ocupada desde por lo menos 10.000 años a.C. por tribus de cazadores a los que le siguieron pueblos agro-alfareros radicándose en los oasis. (Mostny, 1969). La profundidad temporal de sus procesos de adaptación se constituyeron como reto e impulso para desarrollar diversas formas culturales que les permitieran asentarse a diferentes alturas. Estos pisos ecológicos diversos permitieron producción agrícola diversificada y especializada determinada por sus ambientes naturales y tradiciones tecnológicas de cultivos (Hernández y Thomas, 2004).



Fuente: MOP, Asuntos Indígenas, 2016

Época Prehispánica

La constatación arqueológica de una larga interacción interregional en los Andes centro-sur, ha sido interpretada en términos de movilidad mediante una estrategia caravanera, asumiendo que el ideal andino de complementariedad ecológica⁷ recayó en la práctica, en poblaciones pastoriles (Pimentel, Rees, de Souza y Arancibia, 2011:43). Sin embargo, Núñez (1984) sostiene que la complementariedad es un proceso, no un evento, y las distintas sociedades

⁷ La complementariedad ecológica o "control vertical", es un aspecto de las economías andinas. Tiene que ver con el uso simultáneo de muchas sociedades andinas de diversos recursos agrícolas, pastoriles, marítimos y minerales, algunos de ellos ubicados a grandes distancias del núcleo de población y poder. Ver Murra, J. (1972) La Organización económica del estado Inca.

andinas aplicaron distintas modalidades respondiendo a contextos espaciales, temporales y culturales diversos. Para Santoro (1997) la complementariedad alude no sólo a la relación entre individuos y medio ambiente, si no, a la trama de relaciones sociales que ha suscitado entre los distintos pueblos altiplánicos localizados en la región alrededor del lago Titicaca desde tiempos prehispánicos, extendido hasta nuestros días en estrategias sincréticas que aluden a formas económicas de eficiencia y principios semiales que ordenan la comprensión de la relación con el entorno. En el territorio que corresponde hoy a la I y II región se articulaban redes de interacción social en sus extremos costeros y selváticos con un núcleo altiplánico y valliserrano de interacción (Núñez y Dillehay, 1978).

Estas redes de interacción se ven fortalecidas por la rápida expansión del Inka hacia el norte de Chile. Tempranas fuentes históricas indican que en la primera mitad del siglo XV, el Inka Pachakutek comienza la conquista del Kollasuyu, la parte meridional del imperio posiblemente llegando hasta la región de Tarapacá, posteriormente su sucesor Topa Inka Yupanki, somete definitivamente a los *Kolla*, conquista a los Aymara y extiende su dominio sobre el noreste argentino y el territorio de Chile, hasta el Maipo (Aldunate, C. 2001).

La fuerza expansiva del Tawantinsuyu se expresa en nichos productivos, explotación de enclaves mineros y la incorporación planificada del territorio mediante la administración centralizada de un camino trazado para ello. También se destinaba contingente importante de la población a la producción agrícola. Queda demostrado en las quebradas altas de la cuenca del Salado, entre otras, las grandes extensiones de terrazas agrícolas de **Toconce**. El Inka vuelve a sacralizar los lugares de culto de la población local instalándose sobre las montañas sagradas, donde se encuentran elementos propiamente cuzqueños que simbolizan la ortodoxia de un culto estatal centralizado (Aldunate, C. 2001).



Terrazas agrícolas de Toconce
Fotografía: Verónica Muñoz Rivero.

A partir del siglo XVI en todo el área circumpuneña, parece normar en el conjunto de presencia indígena entre grupos y territorios un sistema de complementariedad ecológica. Sin embargo la paulatina rigidización de las líneas fronterizas afecta progresivamente las rutas de intercambio restringiendo la movilidad tradicional y obligando cada vez más a los pobladores a minimizar los contactos con los tres países limítrofes involucrados en el área (Martínez, J.M. 198 :102-103).

La penetración española va a encontrarse con un territorio organizado en señoríos que manejaban la explotación y traslado de sus recursos entre los pueblos de la vertiente occidental y las zonas más densamente pobladas al otro lado de la cordillera (Núñez, 1997).

Época Colonial

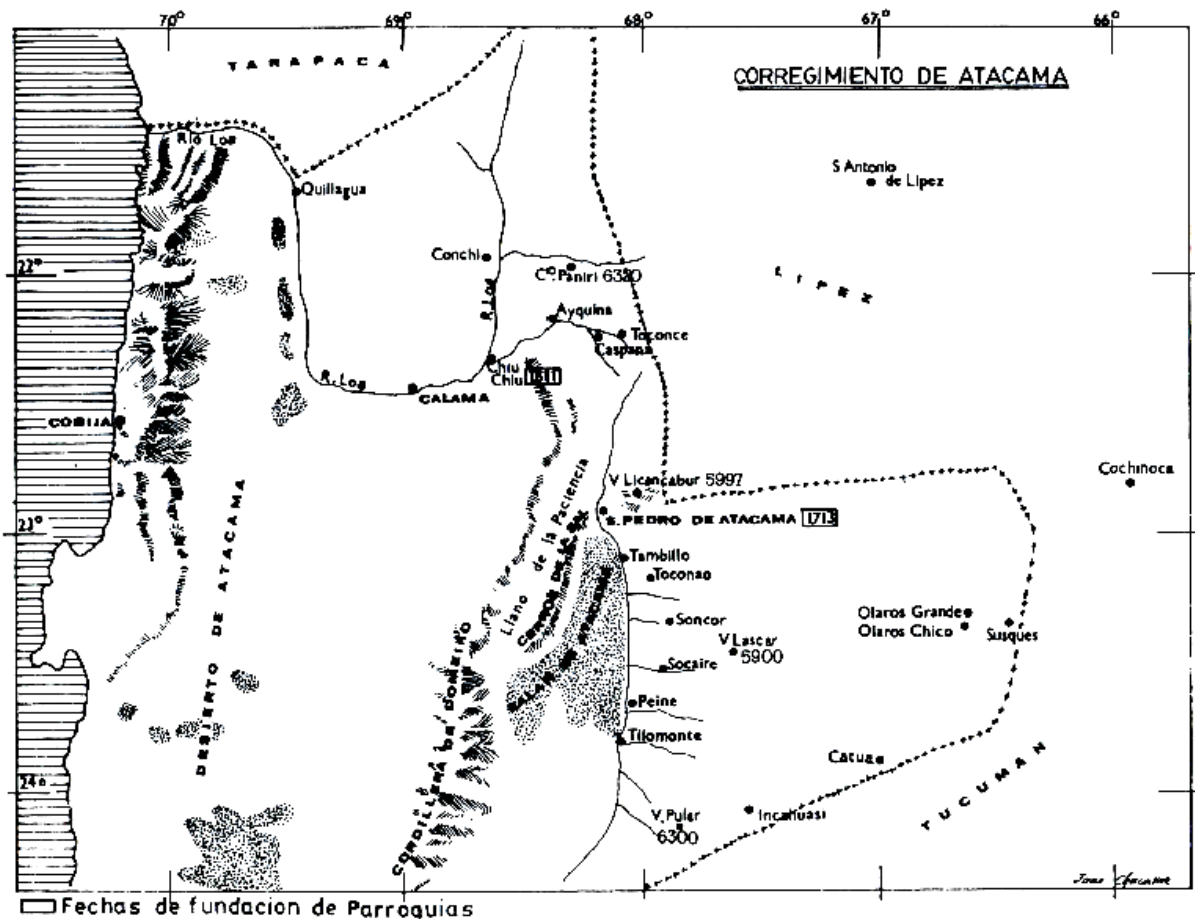
Los procesos de conquista y colonización en Atacama se inician décadas más tarde que en otras provincias, lo que explica la escasa información escrita acerca de los habitantes originarios de atacama en el siglo XVI. Las autoridades hispanas no habían logrado censarlos o reducirlos a pueblos como en otras provincias. A fines del siglo XVI las autoridades españolas reconocían que no habían podido obligarlos al pago de tributo individual que debía pagarse al Rey como condición básica de los pueblos indígenas sometidos al pueblo hispano. En un intento de consolidar la colonia comienzan procesos de evangelización intensiva de sus habitantes y un severo control económico (Hidalgo, 2012).

El territorio que corresponde a la actual provincia de El Loa recibió el nombre de Atacama durante la colonia. Desde 1559 a 1776 el distrito de Atacama formó parte de la Audiencia de Charcas (Castro, 2001).⁸ Internamente el Partido de Atacama se divide en Atacama la Alta, con San Pedro de cabecera y Atacama La Baja que reconocía su cabecera en el pueblo de Chiu Chiu y agrupa los pueblos de la hoya del río Loa (Hidalgo, 1984a). Para el siglo XVII es posible llamarlo "Corregimiento de Atacama" que configura un espacio socio-político sobre toda la provincia del Loa y el litoral aledaño. Cubriendo en un manto cultural de homogeneidad a los indígenas e integrándolos a nuevos patrones sociales y económicos que resultaron en transformaciones en el ámbito de relaciones interétnicas, complejizando los modos vernáculos de relacionarse ecológica y socialmente. (Gundermann, 1998; Castro, 1998)

A fines del siglo XVII no sería extraño encontrar atacameños que hablaran cinco idiomas: cunza, quechua, aymara, la lengua de la costa y el español. Esta

⁸ Las necesidades de administración regional obligan la creación de la Audiencia de Charcas. Las delimitaciones administrativas coloniales consideran de forma vaga unas 100 leguas que comprende diversas zonas complementarias que comprometen una dinámica de interacción en su conjunto (Castro, 2001).

habilidad lingüística debe haber facilitado las comunicaciones con las provincias vecinas. (Hidalgo, 2004, p. 110)

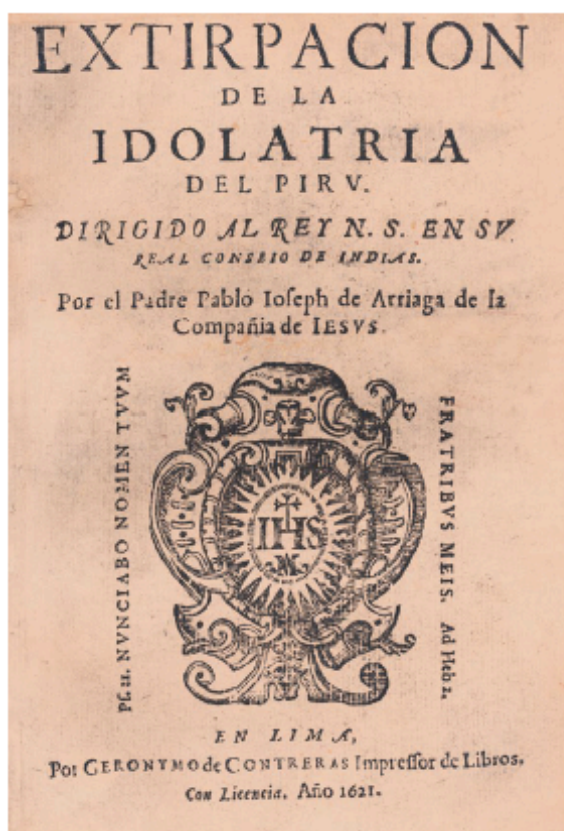


Cuadro N°1: Mapa Corregimiento de Atacama

Fuente: Hidalgo, J., 1982, p.204.

Los europeos no distinguen los sitios sagrados indígenas y pensaban que por carecer de templos no existían espacios dedicados al culto. Concebían la evangelización como problema religioso pero también político y de Estado, Las bulas papales que entregaron las tierras a los reyes de Castilla, **establecían la condición de evangelizar nativos**. Con un Auto de Fe de 1609, Lima contribuye a cambiar el método de evangelización que **incluye quema de ídolos y momias, azotes de idolatrías y el apoyo de autoridades civiles y religiosas**. En

Atacama la acción extirpadora de idolatrías quedó en manos de curas locales que de acuerdo a sus testimonios se encargaban de evangelizar después de destruir a los ídolos en actos públicos. El proceso de extirpación de idolatrías se extiende entre 1635 hasta aproximadamente 1650 (Hidalgo, 2012).



Impresos peruano colonial, vinculados a la tarea evangelizadora que desempeñaba la iglesia. (En Medina 1904-1907). Colección BNCh

Las restricciones impuestas por el Virrey Toledo poco después de la llegada de los españoles y el proceso de extirpación de idolatrías son para Berenguer y Martínez (1968) un factor influyente en el abandono de prácticas de arte rupestre:

Que se borren los animales que los indios pintan en cualquier parte. Y por cuanto los dichos naturales también adoran algún género de aves e animales, e para el dicho efecto los pintan e labran en los mates que hacen para beber de palo y de plata, y en las puertas de sus casas, y los tejen en los frontales,

doseles de los altares, e los pintan en las paredes de las yglesias. Ordeno y mando que los que hallaredeis los hagáis raer y quitar de las puertas donde los tuvieren, y prohiuireis que tampoco los tejan en la ropa que viste...” (Toledo 1574:f.89v).

En el Archivo General de Indias (A.G.I.) se acredita que en 1749 asume como Corregidor en Atacama, Francisco de Argumaniz y pone en práctica un proceso de cambios dirigidos a extirpar la lengua cunza y a fines de 1776, puso en efecto el proyecto escolar laico, de enseñanza elemental, orientado a indígenas comunes, más temprano de que se tenga noticia en el área andina (Hidalgo, 1984b, 2012).

En este escenario y producto de largos periodos de abuso por parte de la autoridad en la fijación de precios de las mercaderías para los indígenas y la inspiración de las ideas de Tupac Amaru⁹, aumenta la tensión local y se subleva la población indígena. Comienza la rebelión indígena¹⁰ en Incahuasi y para fines de 1780 la sublevación era generalizada por lo que el corregidor de Atacama no se atrevía a cobrar tributo (Hidalgo, 1982b). La rebelión es encabezada por el cabildo indígena en marzo 1781, con la toma de San Pedro, despojando a autoridades españolas del poder y encarcelándolos en su pueblo.

En 1781, **bajo la figura de Tomas Paniri, estalla la rebelión en Atacama.** Originario de Ayquina, a sus cincuenta años había desempeñado cargo de cacique y alcalde de ese pueblo, distinguido en la rebelión de la provincia de Chichas y vuelve a Atacama con cartas de poder de los jefes rebeldes (Hidalgo, 2012:155). Sin embargo la presencia de la figura de sacerdotes ayudaría reconquistar espiritual y militarmente a los rebeldes. En Alto Loa, organizada

⁹ En 1780, José Gabriel Condorcanqui Noguera Tupac Amaru, cacique de Tintas, en el distrito de Cusco, inició una rebelión que se extendió y conectó con otras rebeliones, como la de Tomás Catari en Chayanta, en el sector de Charcas. Se siguió expandiendo en otros corregimientos hacia el norte, el sur e incluso a la costa, como Arequipa, Arica, Tarapacá y Atacama, aún cuando en cada uno de estos lugares hay historias y líderes locales distintos (Hidalgo, 2012:152)

¹⁰ Para profundizar en los motivos estructurales de la rebelión indígena de 1781 ver *“Fases de la Rebelión Indígena de 1781 en el Corregimiento de Atacama y esquema de inestabilidad política que la precede, 1749-1781.* Hidalgo, J.1982.

desde Chiu Chiu destaca la contra resistencia liderada por el sacerdote Alejo Pinto que logra poner de su lado a habitantes de Chiu Chiu y Calama resultando en la pronta pacificación de la región y la prisión y sentencia a muerte de Paniri, ejecutado en Iquique el 14 de Mayo de 1781 (Hidalgo, 1982b, 2012).

En este contexto sociopolítico como antesala Atacama se abre camino a la República, período descrito a continuación.

República

Con el proceso de independencias Latinoamericana en 1824 el territorio quedaría bajo administración boliviana. La proyección de una salida al mar por el Estado Boliviano constituyendo la provincia de Atacama como corredor estratégico con el puerto de Cobija. En 1830 se crea la Prefectura La Mar correspondientes a la provincia de Atacama y puerto de Cobija, con valor estratégico de entrada y salida de insumos para el funcionamiento del Estado y, de la minería de la plata en Bolivia (Gundermann, 2002).

La relación entre la población atacameña y el Estado Boliviano mantiene una estructura neocolonial y una segmentación de la población entre la oligarquía y a clase indígena a quienes se les impuso el "contribución Indigenal"¹¹ para mantener el Estado. Desde 1870 existieron tres centro mineros importantes en la zona. El yacimiento aurífero de Caracoles, Chuquicamata que como agrupación de minas de cobre ya era conocida desde épocas incaicas y la explotación salitrera del desierto. (Gundarmann, 2002, Sanhueza y Gundermann, 2007)

¹¹ El tributo era en metálico el cual se recolectaba 2 veces al año también una especie de "mita" de trabajo de apoyo al Estado en temas de arrieraje y apoyo a las tareas administrativas de las postas (Gundermann, 2002).

La decisión del gobierno Boliviano de elevar los impuestos a la Compañía de Salitre y Ferrocarril de Antofagasta hizo detonar el conflicto bélico. Se ocupa militarmente Antofagasta, posteriormente Calama será escenario del primer enfrentamiento armado de la Guerra del Pacífico el 23 de marzo de 1879, la Batalla de Topater entre las tropas chilenas y bolivianas resultando progresivamente en las tomas de Calama, Chiu Chiu y San Pedro de Atacama, las tropas chilenas se establecieron definitivamente en el territorio de Atacama en diciembre del mismo año (Sanhueza y Gundermann, 2007)

Como consecuencia de la Guerra del Pacífico (1879-1884) el Estado chileno anexó a su territorio enormes extensiones de tierras y recursos del Norte Grande. Los principales intereses que desatan el conflicto bélico se congregaban específicamente en los campos de salitre del desierto intermedio y en los puertos de Pacífico. Aunque no se encontraba dentro de los objetivos iniciales, el dominio chileno terminó incorporando territorios interiores de la administración peruana y boliviana que incluyeron la provincia de Atacama (Sanhueza y Gundermann, 2007, p.113).

Temiendo que pudieran activarse las hostilidades y para limitar su participación en la resistencia a la ocupación chilena, las autoridades militares asumieron una estrategia particular hacia la población indígena, apoyándose en su condición de "Tributarios" en el régimen boliviano. En su primer bando oficial, emitido en agosto de 1879, el comandante de Armas de Calama se dirigía a las poblaciones del interior del río Loa conminándolas a mantenerse neutrales en el conflicto y atribuyéndose una misión protectora y liberadora de la opresión a que Bolivia las tenía sometidas (Sanhueza y Gundermann, 2007, p.119).

Habrían dos fuerzas estructurantes de los territorios étnicos: los procesos coloniales y los nacionales. Respecto de estos últimos serían las formas de integración política de los territorios andinos desarrollados durante el siglo XIX y la

primera mitad del siglo XX mediante la acción de estados nacionales peruano y boliviano, primero, y chileno a partir de 1878 (Gundermann 1998:294)

El recorrido de hitos sociopolíticos que determinan la integración política del territorio son relevantes de acuerdo a Berger y Luckmann (1968) por que la experiencia simultánea de realidad más importante por la abundancia de subjetividad y gravitación mutua, se da en la realidad de la vida cotidiana. Estas relaciones no se limitan a asociados y contemporáneos, también se refieren a mis antecesores y sucesores en la historia total de mi sociedad, es decir:

La estructura temporal proporciona la historicidad que determina mi situación en el mundo de la vida cotidiana (...) no sólo impone secuencias preestablecidas en la agenda de un día cualquiera, sino que también se impone sobre mi biografía en conjunto (p.43-44).

Delimitado el contexto socio-político del territorio desarrollamos de forma comparativa una progresión cronológica de la situación histórica y cultural en Atacama y el resto del territorio nacional en materia educativa. Estamos conscientes de que dista de ser exhaustiva pues representa un primer esfuerzo de secuencia histórica de la escolarización indígena para la subregión del Río Salado, en específico, para la comunidad de Toconce.

Trayectoria de Educación formal, en el mundo andino y Atacama

El norte de Chile es una zona reputada por la ausencia de documentos históricos, particularmente de la época hispánica. En parte, tal situación se explica por sus características físicas y su aislamiento de los principales centro de administración colonial (Casassas, 1974, p. 11). Sin embargo, en el estudio de la escolarización, la necesidad de recuperar la historia de los conflictos curriculares del pasado permite analizar una serie de prioridades y supuestos heredados que

deben considerarse en análisis del mismo y en la gestión práctica de la escolarización (Goodman, 1991).

Previo a la situación educacional en América Latina, Bustos, A. y Gómez, D. (1999) referencian como único vestigio de aproximación a una educación atacameña formal, previo al contacto con el europeo, el breve período de la dominación incaica configurada en la asimilación de la cultura por medio del traslado de los hijos de caciques y personalidades atacameñas al Cuzco. Al margen de esta situación la educación atacameña era de carácter doméstico, familiar y comunitario.

Al "yachayhuasi" acudían los varones; al "acllahuasi", las jóvenes. Cuatro años duraba el ciclo de estudios. Los varones, que en los inicios tuvieron el carácter de rehenes, eran preparados para el ejercicio de la vida pública. Al graduarse debían regresar a sus pueblos pues, eran considerados aptos para ejercer la futura función de "curaca"(...) tenía por finalidad establecer vínculos políticos, culturales y personales con el futuro "curaca", además de las relaciones administrativas. Se enseñaba quechua, arte guerrero, religión e historia inca, derecho, estudio y manejo de quipus, ética militar y cívica, etc (Gómez y Gómez, 2016, p.53-54).

Sobre los primeros contactos de la escuela pública en los valles andinos, González (2002) sostiene:

El contacto originario de la escuela con el mundo andino ocurrió con los primeros curatos (extensión territorial correspondiente a una parroquia) en los valles más importantes de la provincia durante el siglo XVII, eran escuelas anexadas a las parroquias. Por tanto, no podemos negar que esa escuela tuvo una influencia fundamental en la cosmovisión andina en la Colonia. (González, 2002 : 63)

Durante la primera mitad del S XVIII los sacerdotes españoles aprenden la lengua Cuzca y seleccionan para educar a niños y jóvenes atacameños con fines evangelizadores. Posteriormente el proceso educativo se imparte en español y se

suma al intento evangelizador el objetivo de provocar cambios culturales profundos destinados a asimilar y someter al pueblo atacameño. **Entre otras medidas, se prohibía a los escolares el uso de la lengua materna** (Bustos y Gómez,1999).

El Archivo General de Indias (1778) acredita que en 1749 asume como Corregidor en Atacama, Francisco de Argumaniz y pone en práctica un proceso de cambios dirigidos a extirpar la lengua cunza. En una carta al Virrey del Perú, señala que junto con cumplir con la "Real Intención" en la administración de justicia y buen trato de sus moradores, también dirigió esfuerzos "a la civilización de aquella inculta gente en quien aun perseveran muchos efectos de la barbarie" (Expediente de Argumaniz, f.lr, Charcas, 425 A.G.I.)

De acuerdo a Hidalgo (1984b) El modelo propuesto y realizado por Ursaynque, un teniente general de la provincia de Chayanta y por Argumeniz en Atacama, sería **el proyecto escolar laico, de enseñanza elemental, orientado a indígenas comunes, más temprano de que se tenga noticia en el área andina**. Las instrucciones y reglas establecidas por Ursaynque para este proyecto escolar tuvieron buena acogida con la Real Audiencia y se ordenó en 1774, se enviaran como circular a todos los corregidores del distrito para adaptarlas a las circunstancias de cada provincia en la fundación de nuevas escuelas. El corregidor de Lípez, lo envió al de Atacama en 1776, Argumeniz puso en efecto las instrucciones a fines de ese año:

Las escuelas funcionarían en las casas del cabildo de los respectivos pueblos. En el salón principal y/o patio se debían sentar niños y niñas en filas separados para aprender a escribir y hablar en castellano, estándoles completamente prohibido hablar entre ellos o incluso con sus padres en su lengua nativa. Los castigos eran similares a los aplicados en Chayanta. Se les prohibía a los niños beber bebidas alcohólicas, tener conversaciones indecentes y jurar con ofensas a Dios. Se les estimulaba a tener barrida y aseada la escuela, rezar el "Bendito", besar las manos de sus padres, asistir y ayudar en las misas. Todos los meses, en día domingo y después de la misa mayor, se debía publicar el

bando de la Real Audiencia que advertía que al cabo de seis meses los indígenas que "hablaren otra lengua que no sea la castellana en la que en el día se hallan quasi civilizados se les impondrá la pena de dos pesos aplicados a la caja de comunidad para la subsistencia de la escuela y ocho días de carcel". Con esto Argumaniz cambiaba la amenaza original contra los hacendados, que según sus palabras no existían en Atacama, directamente contra los propios indígenas (Hidalgo, 1984b, 166-167).

En **1860** se promulgó en Chile la **primera ley de instrucción primaria** (Cañulef, 1998:29) esta Ley orgánica estableció gratuidad de la enseñanza primaria y sólo logró un leve aumento de la asistencia escolar. Complementada con un reglamento en 1863 normó sus disposiciones, dividió en escuelas públicas y privadas y exigió la gratuidad en ambas (Zemelman, 2006).

En agosto de **1885 se crean cuatro escuelas en el territorio de El Loa**, una de ellas en Chiu Chiu. Ha comienzos del siglo XX (1908) ya había en Chiu Chiu una profesora normalista; en 1912 era directora interina de la Escuela Mixta Rural N° 19 de Chiu Chiu (escuela fiscal), la señorita Adela Campusano Hidalgo, con dos años de servicios; en 1914 era directora interina la señora Victoria Orozco, con un año de servicios. En el mundo andino existían otras dos escuelas fiscales: una en San Pedro de Atacama y otra en Toconao. Sus Planes y Programas de Estudios son homogéneos, iguales para todos el país, su objetivo es chilenizar e integrar a todos los pobladores de nuestro territorio al Estado Nacional. En aquellos poblados donde no existía escuela fiscal, se solicitaba que la crease la municipalidad (caso Toconce, 1936). Y, en la mayoría de ellos se contrataba a una persona letrada para que enseñara a leer, escribir y algo de aritmética a los niños y adolescentes (también sucedió en Toconce).¹²

El 13 de julio de 1888 el presidente Balmaceda promulga el Decreto de Ley para la creación de la provincia de Antofagasta, constituyendo la Corporación Municipal

¹² Comunicación personal con Domingo Gómez Parra (26.11.2019)

de Calama que administra demandas de la población y la coordinación de los servicios públicos. Las autoridades gubernamentales impulsan un sistema de escuelas en ciudades de la costa, cantones salitreros y oasis atacameños, proyectos instituidos con anterioridad por el Estado colonial y Bolivia pero será el municipio de Calama quien asuma rol protagónico en la implementación de escuelas en poblados y oasis de la provincia como receptor de demandas de los pueblos del interior y como promotor de las mismas (Mondaca.C y Díaz. 2014). Se puede identificar una síntesis del funcionamiento de gran parte de las escuelas creadas durante este período en Atacama representados en el caso de Chiu Chiu:

Primeramente, los salarios de los preceptores provenían del aporte de la comunidad, la cual se preocupaba de la manutención de los docentes. En segundo lugar, son los vecinos los que construyen los recintos para que funcionen las escuelas (...) sin embargo , se requerían recursos que materializaran lo anhelado: educarse es sinónimo de modernizarse (Mondaca y Díaz, 2014:123).

El 26 de agosto de 1920 se aprobó la **Ley de Instrucción Primaria Obligatoria 3654**¹³ que dispone 4 años de formación primaria¹⁴ lo que fue determinante para la implementación de escuelas en territorio fronterizo obligando a las comunidades locales a transitar entre la modernización emergente y la tradición cultural local (Mondaca y Díaz, 2014). Como consecuencia de la obligatoriedad de enseñanza primaria, se incorporan gradualmente niños y niñas indígenas a un sistema educativo marcado por planes educativos homogéneos a todo el territorio nacional, mermando la posibilidad de marginarse del mismo y resultando en las primeras demandas de profesores, intelectuales y representantes indígenas de una educación diferenciada de la educación estándar del sistema escolar chileno,

¹³ La ley entra en vigencia bajo la administración de Arturo Alessandri Palma con valor jurídico hasta 1929, en que empezó a regir del Decreto con Fuerza de Ley n° 5.291 dictado por Carlos Ibáñez del Campo que conservó lo esencial de su articulado (Zemelman, 2006).

¹⁴ La escolaridad obligatoria para niños y niñas es inicialmente de 4 años, pronto se eleva a seis años; en 1965 se incrementa a ocho años y desde 2003 la reforma constitucional garantiza doce años de escolaridad. (Riedemann, 2008)

antecedentes de demandas que se remontan desde 1920 y que serán consideradas recién en 1990 (Riedemann, A. 2008).

A tres años de promulgada la ley, el balance de sus resultados que hacían los profesores arrojaba cifras poco alentadoras. Se gesta como fruto de las discusiones sostenidas en la década la **reforma educacional de 1927-1928, y se considera particularmente significativa por sus contenidos y por desenvolverse en el seno del magisterio**. Los maestros analizaron críticamente la educación chilena incorporando postulados teóricos avanzados en torno a la educación y la psicología del niño a la vez que consideran la situación económica del magisterio y la estructura orgánica del sistema educativo nacional desde la educación primaria hasta la universitaria (Zemelman, 2006).

En 1930 la Intendencia de Antofagasta declara en su memoria anual que funcionaron con toda regularidad 74 escuelas fiscales, 7 de ellas en el Departamento de El Loa.¹⁵ Al respecto, la Intendencia argumentaba:

Merece consideración especial la enseñanza de los indios, para lo cual es urgente refaccionar y ensanchar los doce locales fiscales de la ciudad de Calama y el de San Pedro de Atacama y dotar de edificios fiscales a las escuelas de Toconao, Chiu Chiu y Ollagüe o establecer internados gratuitos en San Pedro de Atacama y en Chiu Chiu.¹⁶

Sin embargo, de acuerdo a los **Archivos de la Corporación Municipal de Calama** (en adelante ACMC) las escuelas implementadas eran temporales, con profesores ambulantes y funcionaban en propiedades en mal estado, usualmente cedidas por comuneros. Aún cuando el municipio parecía una buena alternativa de gestión educativa la falta de recursos proveniente de Santiago la enfrentó a problemas de financiamiento, resultando en el cierre de algunas escuelas. Será

¹⁵ Archivo Nacional. Fondo Intendencia de Antofagasta (en adelante ANFIA), vol.90. Memoria Anual n°250;14 de febrero 1930

¹⁶ ANFIA, vol.90. Memoria Anual n°250;14 de febrero 1930.

entonces la ciudadanía de atacama la que activa mecanismos comunitarios demandando acceso a la educación primaria y mejora de las condiciones: Peine realiza nuevas gestiones en 1926 para abrir una escuela para 82 niños¹⁷, en Socaire en 1930 el director de la escuela solicita mobiliario, texto y útiles.¹⁸ Posteriormente en 1932 un delegado municipal solicita puertas y ventanas para la escuela, un profesor y útiles de escritorio.¹⁹ Escenario que se mantendrá producto de la crisis económica de 1930 (Mondaca y Díaz, 2014, p.126-127). Entre los requerimientos manifestados al municipio por la comunidad de **Toconce, solicita en 1936** se designe:

(...) un delegado ... y se estudie la manera de crear allí una escuela mixta, pues una población escolar superior a 50 niños . Toconce cuenta con un edificio para el objeto, construido por los vecinos y designado casa comunal.²⁰

Serán los atacameños quienes se pronuncian activamente por demandas ciudadanas como la educación, siendo también proactivos frente al proceso de modernización vinculado a extracción minera integrándose a estos procesos económicos y sociopolíticos. El impulso de los pobladores estuvo dirigido hacia el poder local, lo que paulatinamente constituye al municipio en una agencia que organiza la administración gubernamental, estableciendo relaciones con la comunidad y con el Estado pero será la demanda política de actores sociales movilizados la que genere recursos económicos y materiales estableciendo vínculos con las agencias estatales, lo que permitirá articular la implementación de establecimientos educacionales, lo que respondan a la población de los oasis y quebradas (Mondaca y Díaz, 2014)

¹⁷ Archivos de la Corporación Municipal de Calama (en adelante APMC), Libro 9, foja 211; 23 de octubre de 1926.

¹⁸ ANFIA, vol 206, 13 diciembre de 1930 (nº 409).

¹⁹ APMC, Libro 12. Actas y Decretos. Foja 17;28 de abril de 1932.

²⁰ APMC, Libro 12.Sesión Ordinaria, 26 de diciembre de 1936.

En ese momento a nivel nacional, con el triunfo electoral de Pedro Aguirre Cerda en 1938, se establece como lineamiento general el **Estado Docente**²¹. En rigor, no realiza cambios profundos en la estructura ni orientación del sistema escolar a excepción del impulso a la cobertura, notoria desde mediado de los 30. En este período se configura el Plan Experimental de Educación Rural San Carlos, que dependiendo de los resultados obtenidos, sería aplicado al resto del campo chileno, plan que no prospera (Zemelman, 2006).

De acuerdo a González (2002), producto de la crisis del salitre y la paralización de faenas en las salitreras obliga la migración de las escuelas hacia los valles del interior, siendo este el primer contacto de escuela pública masiva con el mundo andino, escenario en el cual la tensión social tuvo que ver con contradicciones culturales:

La transformación del campesino indígena en ciudadano fue, entre otras formas, a través del discurso pedagógico. El currículum nacional no diferenció grupos ni culturas, provocando una homogenización del escolar chileno, herramienta poderosa para la asimilación. Así el Estado no solamente ejerció legítimamente el poder represivo sino también su poder ideológico (p.72).

En los registros de cuadernos de niños andinos de los años 1940-1941, regalados por el Estado y adornados con escudo patrio se cubre la chilenización desde la educación cívica, las clases de castellano y matemáticas. Los símbolos y contenidos patrios: la chilenización se encuentra como objetivo transversal. (González, 2002). Una ex alumna del pueblo de Poroma registra en su cuaderno algunas de las siguientes clases:

1. Poesía sobre el 18 de septiembre.
4. Romance de los 77 (se refiere a los héroes de La Concepción).

²¹ En 1893, Valentin Letelier intenta afianzar el concepto de "docencia de Estado", al que asimilaba con la fiscalización de pruebas y estudios que habilitaran a la obtención de grados como con la responsabilidad social de terminar con el analfabetismo y la ignorancia. Transformado en el siglo XX en "Estado Docente" (Zemelman, 2006, p.17)

8. Frase repetida: El invierno es una estación del año.
9. Debo levantarme y acostarme siempre temprano.
10. Frase repetida: Chile conmemora hoy el 164 natalicio del ilustre patriota don Bernardo O´Higgins.
11. Frase repetida: Ley de Instrucción Primaria Obligatoria cumple hoy veinte años de vigencia.
12. Frase repetida: Don José Miguel Carrera, un ilustre general que trabajó por la independencia nacional.
13. Frase repetida: La primera junta de gobierno tuvo lugar el 18 de septiembre de 1810.
15. Frase repetida: La batalla de Rancagua tuvo lugar el 1 y 2 de octubre del año 1814.
16. Frase repetida: Asalto y toma de Pisagua por los chilenos, 1 de noviembre de 1879.
19. Poesía: Los colores nacionales.
20. Repetido cincuenta veces: De mi casa a la escuela. (Debe ser castigo).
21. Instrucción Cívica. El presidente de la República Los senadores. Los diputados.
26. Biografía de padres de la Patria: don Juan M. De Rosas; don José M. Carrera; don Camilo Henríquez; don Bernardo O´Higgins.
27. Descubrimiento de Chile
28. Conquista de Chile.
29. Los Araucanos
32. Problemas cronológicos. Se usa de ejemplo : ¿ cuantos años han pasado desde el combate de Angamos 8 de octubre de 1879 al 8 de octubre de 1940? (González, 2002, p.73-74).

Se observa otro ejemplo de chilenización en el plano educativo administrativo, en alguno de los presupuestos aprobados por el municipio de Calama que consisten en, "Premio a los alumnos de las escuelas 50 pesos " el mismo ítem premiaba a alumnos por celebrar fiestas patrias (Mondaca y Díaz, 2014, p.121).

La creación de la Escuela Normal de Antofagasta el año 1945 por decreto orgánico 9189 es de alta relevancia para la educación en el Norte Grande. (González, 2002). En dicha Escuela Normal funcionaron dos cursos denominados "chilenizadores", uno en abril 1945 Primer Curso Experimental de Chilenizadores, se titularon en 1949 y otro en 1952; ambos tenían un Plan de Estudios de cinco años (los normalistas urbanos tenían un Plan de seis años). En 1958 sólo habían dos profesores "chilenizadores" en la cordillera; uno en Socaire y otro en Ayquina,

este se fue en 1961 quedando, a partir de ese año, un solo “chilenizador”, los restantes profesores éramos normalistas urbanos (de la normales de Antofagasta y “Abelardo Núñez” de Santiago) y otros normalistas rurales de la “Rómulo J. Peña” de Copiapó., más unos pocos “propietarios”, egresados de Sexto Año de Humanidades autorizados para ejercer la docencia como “profesores interinos”.²²

La problemática indígena a comienzos de la década del 50 no se encuentra en la agenda educacional nacional siendo confundida con la problemática campesina, lo que queda manifestado en las propuestas curriculares que no consideran identidad ni cultura. Ejemplo de ello fueron los conflictos con las comunidades en cuanto al trabajo que se asigna a los niños en la economía familiar del mundo andino, traducido en problemas de horarios pues las clases comenzaban cuando los niños estaban en labores y coincidían con los meses de pastoreo a largas distancias. Atribuidas por parte de docentes y autoridades como desidia o falta de cooperación y no como mala planificación escolar, desajustada de costumbres y tiempos andinos (González, 2002) .

El país se encamina hacia otra reforma educacional que incorpora la problemática rural con una propuesta concreta de los maestros normalistas en el Congreso de Chillán, que en lo esencial plantea: la necesidad de una orientación especial, que se rija por normas que guarden relación con el medio y que los docentes que ejercen en el medio deben formarse en Institutos con real orientación rural además de reajustar los planes y programas de estudio para que sean genuina expresión del ritmo y contenido del contexto donde se desenvuelven. Además, sostienen que la educación rural debe recibir, transitoriamente, consideraciones especiales en la satisfacción de sus necesidades materiales creando para este objeto el Fondo Económico Extraordinario de Fomento de la Educación Rural (I Seminario Regional de Educación, 1955, p.63-64)

²² Comunicación personal con Domingo Gómez Parra (26.11.2019)

Simultáneamente en Alto El Loa se consolida el último de cuatro períodos del poblamiento en Toconce que parece culminar su etapa de expansión, con el asentamiento de familias que abandonaron sus estancias cuando se instaló la escuela en el año 1960 (Martínez, 1985).

- *¿y el año 60 se vino aquí a la escuela?*
- *A la escuela.*
- *Cuando empezaron a venirse a la escuela, ¿quién vivía aquí en Toconce?*
- *Habían pocas casas. Y poca gente. La más gente la mayoría vivía en las estancias, en el campo. Pastoreando sus corderos no más. Casi muy poco nos veíamos por ahí (...) Bueno, de cuando yo me recuerdo, cuando yo era niña, había poca gente, muy poca gente. Y después cuando ya hubo escuela ya hubieron más. Ya de todas partes nos juntamos.*

Delfina Escalier

(Martínez, 1985, p.105)

Consultamos al primer docente de la comunidad por la cantidad de alumnos que asistían a la escuela en ese periodo:

- *en Toconce hay descripciones de que hubo hasta 80 alumnos.*
- *Si, 81*
- *¿Usted tuvo 81 alumnos?*
- *Si, yo, nosotros tuvimos 81 alumnos.*

E3, 2018.

Situación confirmada por la ex alumna, Delfina Escalier "Si, hartos éramos. Como cien seríamos" (Toconce, 2019). La escuela y la obligación consiguiente de tener todos los días a los niños en el poblado, habría obligado a la mayoría de los toconceños a radicarse definitivamente en el pueblo. Nos parece, sin embargo, que esta "obligación" no habría sido tan compulsiva de haber funcionado sin dificultades o con conflictos menores la economía ganadera tradicional. (Martínez,1985, p.105).

En relación a la ayuda en la construcción de la primera escuela de Toconce se atribuyen por separado a dos fuentes Chuquicamatinas. Carrasco (2014) señala que la identidad moral atribuida actualmente a CODELCO no ha sido construida exclusivamente sobre los impactos mediambientales y sociales producto de la extracción de agua como podría suponerse, más bien, ha sido moldeada por dos elementos claves: la oferta de oportunidad laboral y la percepción del trato que han recibido los pobladores por parte de la empresa a lo largo del tiempo. Siendo determinante el comportamiento de individuos particulares que establecieron vínculos cara a cara evidenciados en los discursos de los pobladores. Las impresiones de un pastor de Toconce, Tobarías Anza, resiente los impactos provocados a su pueblo por la empresa y al mismo tiempo es enfático en reconocer beneficios resultantes de la relación con Chile Exploration Company, en particular con “un par de gringos” Rodolfo Michels y Bill Rudolph, a quienes atribuye ayuda en construcción de la primera escuela y la construcción del camino hacia Toconce (...) Rudolph consiguió los recursos financieros necesarios para la construcción de las escuelas de Toconce, Ayquina y Cupo además de impulsar la apertura de caminos hacia los pueblos de la cuenca de el Loa.

Por otro lado, Gómez (1995) identifica apoyo a las iniciativas de los pobladores reflejadas especialmente en el área educacional de Alto El Loa por Rotary Club de Chuquicamata entre 1955 y 1965. Diseñando planos de escuelas y casas de profesores, donando abundante material de construcción y realizando diversas instalaciones (agua por cañería, servicios higiénicos, en algunos casos tendidos eléctricos, etc). La institución concretó la construcción de las escuelas de Lasana (1955), Ayquina (1958-59), Toconce (1960), Cupo y Caspana (1962). El actual museo, iniciativa de los profesores Mario Zapata y José Guggiana , quienes trabajaron codo a codo con la comunidad caspaneña.²³

²³ Comunicación personal con Domingo Gómez Parra (26.11.2019)

El profesor de la primera escuela, San Santiago de Toconce, nos detalla los primeros días de funcionamiento:

- *Debemos haber empezado con unos 60, sesenta y tantos alumnos y mi señora atendía de 1 a 3ero en una sala chica y en la sala grande yo atendía de 4 a 6. Eh, estaba así en una pizarra, en ese tiempo eran pizarras negras con tiza...mira primero cuando llegamos no había nada, nada, nada!*

- *¿solo la construcción?*

- *Solo los muros. No habían bancos, no había sillas, no había papel, no había lápiz, no había tiza, ¡no había nada! De manera que los niños...nos arreglamos con los niños y llevaban piedras. ¿Te contaron?*

- *¡Sí!*

- *Llevaban piedras y acá (sobre los muslos) se ponían unas tablas.*

Conseguimos tablas y por ahí esos sacos de cal, sacos de cemento, ese papel, ahí unos lápices y con eso escribían, debemos haber estado así entre 15 día, 1 mes. Fíjate que yo todo eso lo escribí en los libros de clase. Por que yo tengo conciencia de que eso en algún momento se va a convertir en cosas históricas. Después las quemaron, mmm...

E3, 2018.

Sobre las condiciones traslado de los docentes y algunas mejoras de infraestructura en la escuela nos relata:

- *Lo otro es que en aquellos años no había locomoción, los profesores nos quedábamos, suponte subíamos en febrero, los primeros días de marzo y bajábamos después del 21 de mayo. Después la municipalidad nos llevaba y no bajábamos hasta después de San Santiago.*

- *ah Claro, las vacaciones de invierno*

- *claro, claro. Así es que bajábamos unas 3 veces al año una cosa así. La mayor parte del tiempo allá (...) Eran otros tiempos en que uno tenía que viajar en camiones yareteros, yo viajaba arriba de la yareta. Eran camiones como del año 42, 42 por ahí hay unas fotos en algunos artículos. Eh y no había locomoción, entonces había que estar mirando el cerro si bajaban los camiones yareteros, No había radio, no había teléfono, no había luz. Nos alumbrábamos con vela y así pu. (...) Construimos una cocina que está al costado derecho y el comedor que está al costado izquierdo. Eh... que más? Construimos el escenario por que los chiquillos eran muy tímidos. Primera vez que había escuela, escuela formal. Antes había habido otras escuelas, otros cursos. Y entonces a través del teatro, a través de la música a través del baile, a través de otras cosas que los chiquillos se soltaran, que fueran más expresivos.*

E3, 2018.

El docente también recuerda que “de acuerdo a las instrucciones del ministerio, los protocolos. El día lunes se cantaba la canción nacional y se izaba la bandera, se realizaban todos los actos, el 21 de Mayo...”. Una ex alumna de **Toconce** recuerda la experiencia “me tocó una vez recitar este, el 21 de Mayo. ¡Y me acuerdo!, ¡Me acuerdo! (...) me lo aprendí y no me he olvidado”. Recita casi cantando:

*El 21 de Mayo, fecha mortal y sublime.
En un desigual combate nació la gloria de Chile
Fue al norte bravío, vino el gigante peruano
A la esmeralda ‘?
Arturo Prat, chileno que no se rinde
Salto sobre el buque enemigo
Su marinero le siguen.
Así era ah (sonriendo).*

Delfina Escalier, Toconce, 2019.

Para el docente uno de los hitos de la colaboración docente se concreta de en octubre 1963 creando la **Organización de Profesores al Interior del Loa, OPRIL**. Realizan el diagnóstico y comparten experiencias pedagógicas de las escuelas y publican artículos en diarios de Antofagasta como organización o individuos. “la idea era que todos teníamos que escribir” y destaca:

*En aquellos años 60, 67, 68 nos encontramos muchos profesores en la cordillera (...) En Caspana, en Ayquina, en San Pedro, Río Grande había profesores así. Hicimos locuras como esta, en 1963, 64 organizamos **el primer y único encuentro de las escuelas cordilleranas** (...) en Peine por que Peine era el pueblo que quedaba más lejos, el más pobre y el más abandonado. No había ni camino, había que ir por el salar en aquellos años. Fuimos una semana allá. Conseguimos camiones militares y cuestiones, y fueron desde Ollagüe hasta Socaire. Eran 15 escuelas nos juntamos allá. Mas de 200 niños*

que jugaron ajedrez, tuvimos atletismo, futbol, basquetball, teatro, coro de todo, de todo muestras artesanales, en fin. Mira fue tan bonito y fue tan impactante, y no fue nadie a vernos. Por que el asunto era traer a las autoridades para que fueran a Peine. No fue nadie y bueno ... que nunca más se hizo, nunca más se hizo(...) No nos dieron un peso. Nosotros tuvimos que pagarlo los profesores y llevar los alimentos que los niños tenían en las escuelas. Y pedirle a los militares que nos llevaran, a la municipalidad que pusiera la gasolina en fin ... y dormir en el suelo allá, como fuera. Llevando todo hasta la cuchara para comer. Por eso que te digo, no era yo el único, éramos varios. Impactamos mucho.

E3, 2018.

Durante la década de 1970 se dicta una ley que pone la atención en el aumento de becas para indígenas y la construcción de internados, pero a nivel de contenidos se mantiene asimilacionista y castellizante (Cañulef 2000, p.5). Paralelo al proceso político que vivía el país, aproximadamente desde los años ochenta, la idea de Educación Intercultural Bilingüe comienza a permear a entidades privadas, fundamentalmente dependientes de organizaciones eclesiásticas y organismos no gubernamentales indígenas o vinculados al quehacer indígena. Aún cuando no son un aporte significativo al desarrollo de la modalidad, se constituirán en antecedente valioso para la EIB por provenir de sectores o instituciones de prestigio dentro de la sociedad criolla (Cañulef, 1998). De acuerdo a Cañulef (2000) **el reconocimiento entre Estado y pueblos indígenas como interlocutores válidos se formaliza mediante la firma del Acta de Nueva Imperial** entre el candidato a la presidencia de la Republica Patricio Aylwin y los dirigentes de organizaciones indígenas. Dando comienzo a una nueva relación entre ambos. En 1990 el presidente Aylwin crea la CEPI, Comisión Especial de Pueblos Indígenas que como primera acción elabora un documento Borrador de Nueva Ley Indígena (CEPI, 1990).

Las demandas sobre educación y la cultura son las mismas de la época anterior, pero hay cambios apreciables pues las ideas que orientaron los debates provienen de los avances de la educación intercultural bilingüe en otros contextos indígenas del continente, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y, las convenciones internacionales sobre los derechos de

los pueblos indígenas y tribales en países independientes y sobre los derechos del niño (Cañulef, 2000, p.6).

En 1993 entra en vigencia la ley nº19.253 , conocida también como **ley indígena**.

En relación a la EIB plantea:

La Corporación (de Desarrollo Indígena o Conadi), en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales (Gobierno de Chile, 1993, Ley 19.253, Art.32).

Complementa el texto de la ley la mención de que CONADI, junto al Ministerio de Educación, será la encargada de promover las culturas e idiomas indígenas y sistemas de educación intercultural bilingüe (Gobierno de Chile 1993, Ley 19.253, Art.39).

Implementación de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)

El primer programa piloto de educación intercultural bilingüe implementado por el estado de Chile en 1996 se encontraba supeditado al Programa de Educación Básica Rural y fue implementado colaborativamente entre MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). El PEIB se centró en tres ejes: contextualización curricular, participación comunitaria y enseñanza de las lenguas indígenas ejecutada en conjunto a universidades o municipios con experiencia en el campo (MINEDUC, 2018).



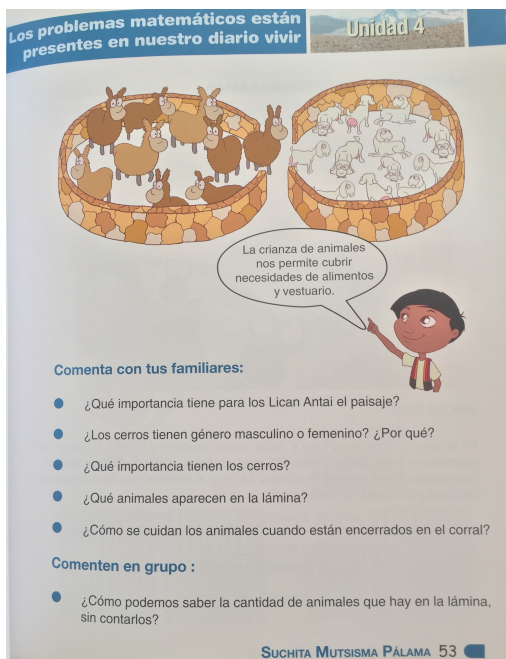
Experiencias piloto Programa de Educación Intercultural Bilingüe 1996 - 1999

Región	Institución	Año Inicio	Comunas	Año Término
I	Universidad de Tarapacá	1996	General Lagos	1999
II	U. Antofagasta / U. Católica del Norte	1997 / 1998	San Pedro de Atacama Ollagüe, Caspana, Chiu-Chiu	1999
VIII	Municipalidad de Tirúa	1996 / 1998	Tirúa	1999
IX	U. Católica de Temuco	1996	Lumaco	1999
X	U. Austral de Chile	1996	Panguipulli, Futrono	1998
XII	U. de Magallanes	1998	Puerto Natales, Puerto Edén	1999
RM	Municipalidad de Huechuraba	1998	Huechuraba	1999

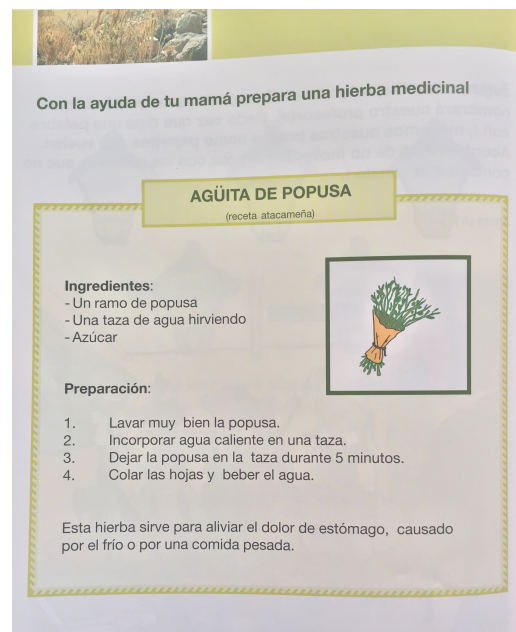
Fuente: PEIB-MINEDUC, 2018.

El programa va a institucionalizarse posteriormente entre los años 2001 a 2006 con un componente nuevo denominado "Orígenes", programa gubernamental dirigido a mejorar la calidad de vida de comunidades indígenas rurales. El **Programa Orígenes** es financiado por dos fuentes: el Ministerio de Educación y el Banco Interamericano del Desarrollo (Riedemann, A. 2008).

MINEDUC (2018) destaca entre sus resultados alcanzados para la etapa 2001-2009: participación de 160 escuelas, 6.682 estudiantes atendidos, 900 docentes capacitados en EIB, asesores culturales en todas las escuelas, adecuación de currículos escolares a la participación cultural y lingüística de cada escuela y la publicación de textos escolares para el primer ciclo de enseñanza básica.



Textos escolares Lican Antai
Matemática 2º Básico
(PEIB Orígenes, 2004)



Textos escolares Lican Antai
Lenguaje y Comunicación 1º Básico
(PEIB Orígenes, 2004)

Hicimos los de Matemática y Lenguaje desde Primer Año a Cuarto Año. Con textos para los alumnos, cuaderno de trabajo y texto guía para el profesor. Trabajamos, en cada uno de ellos unas 30 a 40 personas: profesores universitarios, docentes de las escuelas del salar de Atacama, asesores culturales y alumnos de pedagogía. Fue un trabajo muy interesante y muy fructífero; lamentablemente, por falta de continuidad y apoyo, todo lo logrado se perdió.²⁴

Más adelante el Programa Orígenes en conjunto a MINEDUC y CONADI desarrollan una estrategia de mejoramiento en la implementación de políticas de EIB dentro de los marcos normativos comunes constituidos en "Orientaciones para la contextualización de los planes y programas para la Educación Intercultural Bilingüe" en el año 2005, los contenidos mínimos obligatorios aprobados para el sector Lengua indígena el año 2006 y la creación de la asignatura de Lengua

²⁴ Comunicación personal con Domingo Gómez Parra (26.11.2019)

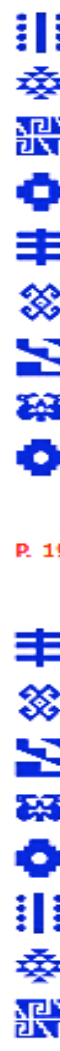
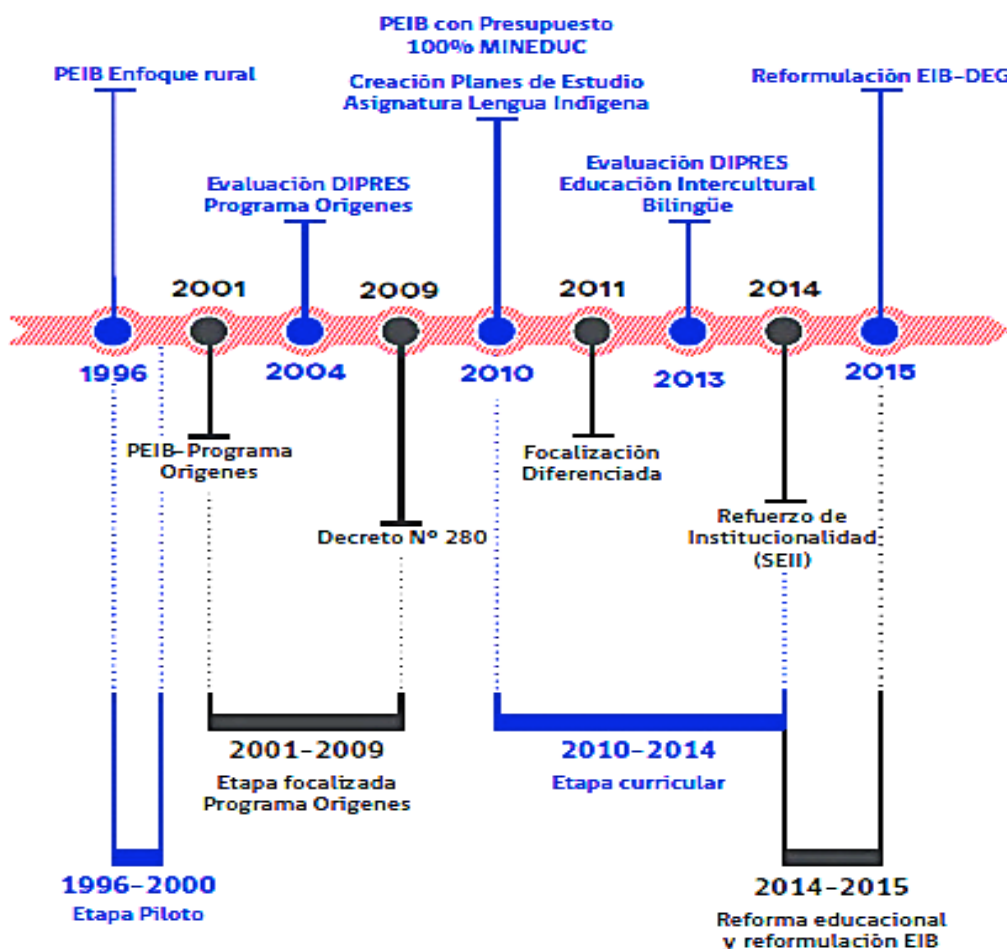
Indígena para lenguas indígenas vivas aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun en el 2009, mientras paralelamente **se introduce oficialmente el educador tradicional en la escuela**, y la lengua indígena como complemento curricular en la asignatura de Lenguaje y Comunicación, o a través de un subsector de aprendizaje específico (UNIFEC, 2012).

El 2009, último año que PEIB forma parte del Programa Orígenes, tres modificaciones jurídicas contribuyen a su desarrollo posterior: a) La promulgación de la Ley General de Educación en 2009 que entre sus principios reconoce la interculturalidad y valora al individuo, su cultura y origen considerando su lengua y cosmovisión e historia, b) la entrada en vigencia del convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y Tribales y c) La tramitación del decreto N°280 que incorpora en el currículo la asignatura o sector de lengua indígena (SLI) para las lenguas: aymara, quechua, rapa nui y mapuzungun que a partir de 2013 deben implementar todos los establecimientos que presenten concentración del 20% o más de estudiantes indígenas (MINEDUC, 2018).

Entendiendo que el impulso inicial de la EIB implementada por el Estado estaba orientada a la protección de la cultura y los derechos indígenas en Chile, Riedemann (2008) cuestiona las consideraciones tomadas para materializar en el plano educativo pues se aplican exclusivamente en zonas o escuelas donde los niños indígenas son la mayoría en vez de fomentar la revalorización de forma transversal en todo el territorio. La autora concluye que en la opción de dirigir la EIB solo a niños indígenas pareciera ser que:

Los legisladores aceptaron el emplazamiento realizado desde diferentes sectores, en el sentido de que el Estado debía compensar a los indígenas por los graves daños ocasionados históricamente en su violenta relación (...) en esa línea, el hecho de que esta educación fuera ofrecida sólo a niños indígenas fue entendido como un beneficio exclusivo, a través del cual se esperaba lograr una reparación (Riedemann 2008, p.182)

CRONOLOGÍA IMPLEMENTACIÓN PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE



P. 19

(PEIB-MINEDUC, 2018, p.19)

Se crea el año 2014 la secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) del MINEDUC además, el PEIB cuenta con fondos específicos de proyectos con fin de implementar la asignatura Lengua Indígena, realizar talleres interculturales y ejecutar proyectos de revitalización y desarrollo cultural y lingüístico, y bilingüismo que de acuerdo al Ministerio de Educación actualmente busca:

Generar estrategias territoriales que permitan levantar, en coordinación con asociaciones o instituciones indígenas, procesos de revitalización, en

coherencia con una visión de educación pública descentralizada y con pertinencia territorial, integrando el trabajo de gestión y técnico-pedagógico de los equipos provinciales y comunales en el ámbito de la educación (PEIB-MINEDUC, 2018, p.30).

Coincidiendo con Riedemann (2008) aún cuando hay autores que proponen la educación intercultural dirigida a todos los alumnos del sistema escolar como manera de integración exitosa al sistema escolar, la concepción que emana de la política estatal en Chile es sinónimo de educación para indígenas.

En el campo educativo la demandas manifestadas por los docentes y directivos para afrontar la educación intercultural se relacionara la necesidad de un cambio o adaptación curricular como respuesta a la rigidez curricular de carácter asimilacionista, piden un sustento programático y apoyo sistemático, la reflexión e implementación idónea del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM) la Dirección de Desarrollo Comunitario (DIDECO) local, y la petición de incorporar a toda la comunidad educativa en la gestación de una escuela intercultural (Stefoni et al., 2016).

Tomando en cuenta el desarrollo en la implementación de la PEIB, llama la atención la ausencia de oferta educativa actual en la comunidad de Toconce. El último registro del funcionamiento de la escuela San Santiago en el directorio de establecimientos educacionales figura para el año 2003 como Escuela Básica San Santiago G-36, RBD 251-8 , director Pedro Venegas.

Entre los proyectos de revitalización cultural y lingüísticas desarrollados por PEIB-MINEDUC entre 2011-2016 en la región de Antofagasta, tampoco se considera el sistema cultural quechua con que se identifica la comunidad de Toconce. Existe una visión de un grupo indígena "atacameño".

Proyectos de revitalización y desarrollo cultural y lingüístico

Tipo de proyecto	Pueblo	Región	Comuna
Revitalización	Licanantai	Antofagasta	Calama, San Pedro de Atacama
	Colla	Atacama	Copiapó, Tierra Amarilla
	Diaguita	Antofagasta y Coquimbo	Vallenar, Alto del Carmen, Coquimbo, La Serena, Vicuña, Combarbalá, Illapel
	Mapuche	La Araucanía y Los Lagos	Cholchol, Temuco, Osorno
	Kawésqar	Magallanes y la Antártica chilena	Punta Arenas, Puerto Natales, Porvenir
	Mapuche Huilliche	Magallanes y la Antártica chilena	Punta Arenas
Bilingüismo	Aymara	Tarapacá	Colchane
	Quechua	Antofagasta	Ollagüe
	Mapuche	Biobío	Alto Biobío

Fuente: PEIB-UNESCO, 2016

De acuerdo a la Corporación Municipal de Desarrollo Social de Calama (COMDES) la oferta educativa rural en la provincia del Loa corresponden actualmente solo a 4 escuelas básicas de dependencia municipal y mensualidad gratuita en las localidades de Caspana, Ayquina, Lasana y Chiu Chiu (MINEDUC, 2018 ; COMDES Calama).

En consideración a las recomendaciones de la mesa de Desarrollo Curricular y conforme a las normativas vigentes, en particular el Convenio 169 de la OIT regulada por el decreto supremo 66/2014 del ministerio del desarrollo social se encuentra en su proceso final la Consulta indígena de Educación MINEDUC que mediante su Programa de Educación Intercultural Bilingüe, propone la incorporación de contenidos culturales y de lengua el currículum escolar nacional.

En el **Acta Etapa1 del proceso de consulta indígena en Educación, celebrado en Calama** el 11 de Julio de 2018 se realizó un entrega preliminar de información. Los participantes solicitan información íntegra sobre la Consulta y el proceso (fechas, etapas y contenidos) posibilidad de participar y lugares en que se entrega dicha información. Llama la atención que se responda que los detalles del proceso están disponible en la página web de MINEDUC. También figura en el acta:

Participante 16: Sra. Anza de Toconce plantea que en su pueblo está cerrada la escuela pero se ha iniciado un proceso para su reapertura con el apoyo de la Deprov. El Loa. Debido a esta situación, expresa que debió traer a sus hijos a estudiar a Calama. Su consulta es, si un niño es aymara y le toca aprender kunza ¿de que manera se respetará el origen de cada niño?

Respuesta: Jefe Técnico de Deprov. El Loa informa que el Mineduc debe considerar la diversidad de culturas y conocimientos de cada pueblo originario y debe plantear una propuesta curricular para cada uno. Será el educador tradicional quien adecúe a la realidad del curso y al contexto. (Acta Proceso de Consulta Indígena en educación, Calama, MINEDUC, 2019)

En un segundo momento de este encuentro registra el acta que:

Representante de Toconce Sra. Jacqueline Anza: En Toconce no tenemos escuela y si estas bases curriculares se proyectan para el 2020, la idea es tener una escuela en Toconce, nos es por falta de niños, sino, por falta de voluntad. Enfatiza que el fortalecimiento de las Escuelas Rurales debe ser allá en las comunidades, que es donde se fortalecen más los niños. No se puede tratar igual a las Escuelas Rurales que a las Urbanas. Expresó sobre la otra reunión que ella puede venir, pero voy a informar. Expresó que tampoco se definió si se va a trabajar con el Alto el Loa. Creo que las sensibilidades son distintas. (Acta Proceso de Consulta Indígena en educación, Calama. MINEDUC, 2018)

Transcurrido algunos meses de la Consulta Indígena en Educación, una mujer toconceña nos manifiesta :

- (...) entonces cuando entrai, cuando poní un académico a cargo "de", pero un académico que no tiene idea de cultura, entonces es más decepcionante aún pu. (...) contratan personas y todo pero por último, no se po, como nosotros veimos que no tienen la sensibilidad. Una sensibilidad que creemos que es necesaria que esté por ahí metida. O sea es necesario, necesario crear profesores con esa sensibilidad, eh que puedan de hecho aportar al tema. Pero yo no le, nosotros no le vemos donde está el tema. Contrataron a profesionales con sus objetivos y tenían que hacerle, "ya, tenemos que hacer esto". Si, pero esta cosa es así (decíamos nosotros), que no, no. Entonces a la final sentiai que no...

- ¿que no te consultaron?

- ¡No pu, si venía todo listo!

(E2, Toconce 2018)

Preocupa la instrumentalización y la ejecución de la consulta, la convocatoria se realizó en su mayor porcentaje por plataformas virtuales y se concretaron en San Pedro de Atacama, Ollagüe y Calama, todos sistemas culturales distantes de las poblaciones de Alto El Loa y geográficamente alejados de las comunidad de Toconce. No se da respuesta sobre la ausencia de oferta educativa local, lo que implica para la infancia indígena toconceña abandonar la comunidad como núcleo familiar o de forma individual para asistir a un internado.

Siguiendo a Berger y Luckmann (1968) la intención de esta investigación es revelar diversas capas de experiencias y estructuras de significado que intervienen en la construcción social de la realidad de Toconce con la conciencia de que la misma se constituye por realidades múltiples.

En este sentido, el siguiente capítulo detalla en un primer momento hitos históricos de la subregión del Río Salado. Posteriormente describimos algunas de las expresiones culturales vigentes de profundidad temporal prehispánica.

Capítulo 3 – TOCONCE

CONTEXTO HISTÓRICO Y GEOGRÁFICO

Localizado en las tierras altas de la región de Antofagasta, región del Río Loa superior, subregión del río Salado. A 3400 metros de altitud, a 106 kilómetros al este de la ciudad de Calama, entre 22° 06' – 22° 22' S y 68° 15' - 68° 07' W (Consejo de Monumentos Nacionales, 2004)

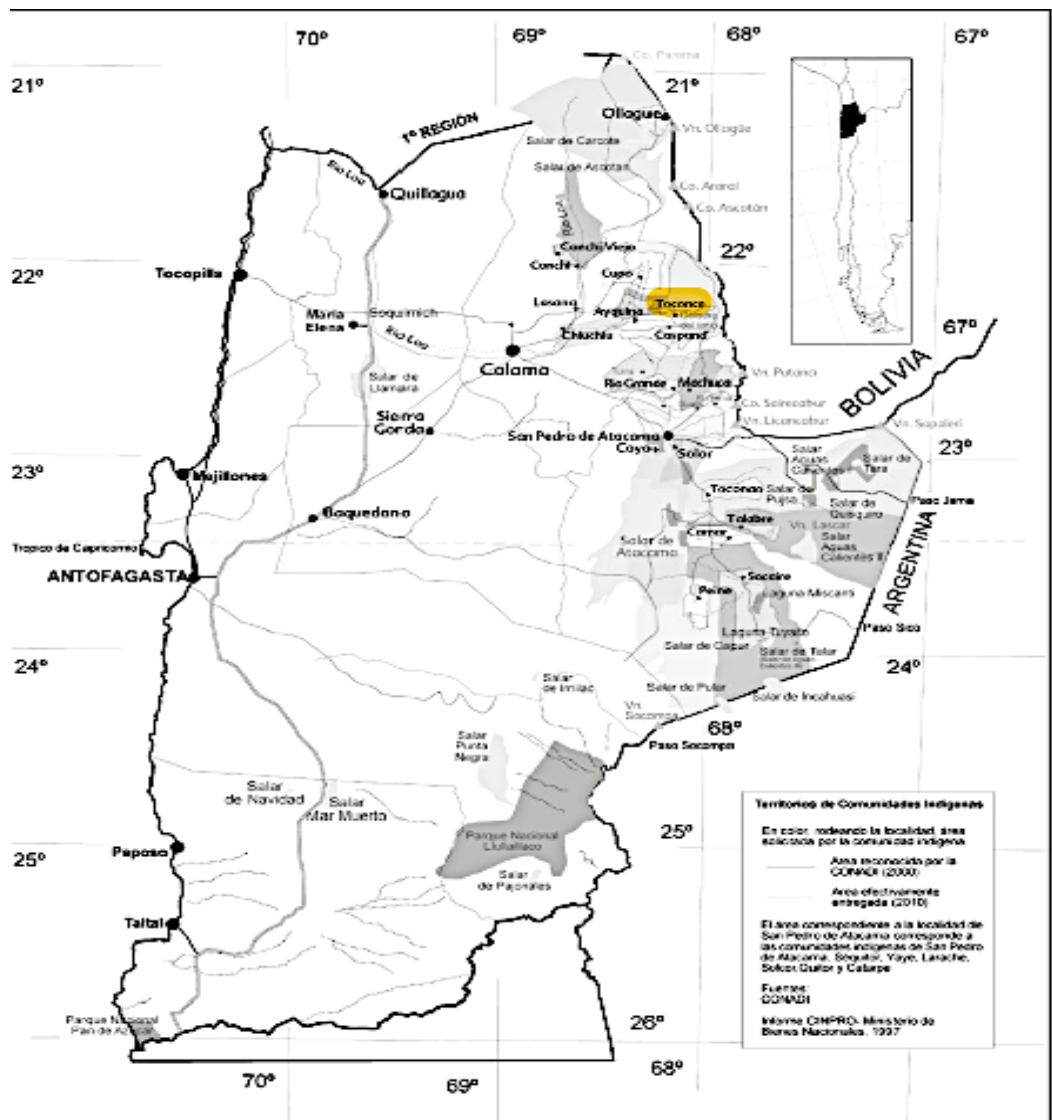
En la región del río Loa Superior se encuentran cuatro comunidades de población indígena: Caspana, Toconce, Ayquina y Cupo. Poco antes de mediados del siglo XX, Toconce y Cupo se forman como pueblos siendo antes territorios estancieros de Ayquina por lo que la comprensión del paisaje, sus categorías y clasificación se extienden a las comunidades por ser una misma población de origen (Castro, 2002).

En relación a su valor patrimonial, el Consejo de Monumentos Nacionales (CMN) presentó a UNESCO su lista tentativa de bienes culturales de Chile, considerando a Toconce como Patrimonio Mundial²⁵, justificado en cinco de los seis criterios de valor universal excepcional de UNESCO. (CMN, 2004)²⁶. En relación al área donde se encuentra asentado el pueblo de Toconce, reconocido por la normativa de la ADI en la carta de emplazamiento de área de desarrollo indígena (CONADI, 2003). Castro (2002) sostiene:

²⁵ Para el detalle de la justificación del valor universal excepcional de Toconce presentada por CMN para la inclusión de bienes culturales en la lista de Patrimonio Mundial ver anexos.

²⁶ Este instrumento obliga a los estados suscriptores a incorporar el patrimonio en sus políticas, a establecer servicios de protección, conservación y revalorización de este ámbito y tomar las medidas conducentes a esos fines. En su esencia, la Convención establece con fuerza el principio de que las naciones son responsables de un patrimonio que no es solamente de cada una de ellas en particular, si no también de la humanidad toda (CMN, 2004, p.5)

Estos territorios han estado habitados al menos desde el noveno milenio antes de Cristo. Constituyen un ejemplo de las formaciones naturales e influencias culturales altiplánicas más meridionales de los Andes. Durante el período prehispánico, su historia fue influenciada por gentes de los señoríos altiplánicos y luego por el Inka. En tiempos coloniales (e.g. siglo XVII), estos territorios pertenecieron al Arzobispado de Charcas (Alto Perú, Bolivia) y estuvieron sujetos a procesos de extirpación de idolatrías. Durante el siglo XVIII, participaron de las rebeliones de Túpac Amaru. En el periodo republicano, a fines del siglo XIX, estas tierras fueron anexadas al Estado chileno (Castro, 2002, p. 1).



Fuente: Bolados, P y Babidge, S., 2017:205.

ORÍGENES Y PREHISTORIA EN ALTO EL LOA

Sobre los ocupantes del sitio arqueológico de *Likan* en Toconce se sostiene que podría ser una población originarias de la región de Omasuyo en la vertiente oriental del lago Titikaka. Sin embargo esta población contenía en sus ofrendas funerarias elementos atacameños sugiriendo que los miembros de la Fase Toconce no eran grupos originarios del desierto. También lo sugiere así el hecho de que los individuos deformaban sus cabezas de manera distinta a sus contemporáneos del complejo San Pedro lo que también podría reflejar la naturaleza intrusiva de la población de Toconce. (Aldunate, et al. 1984)

El hallazgo de varios sitios de características similares a *Likan* en diversas localidades del río Salado, muestran la distribución subregional alcanzada por esta población arqueológicamente denominada *Fase Toconce*. Una sociedad de pastores-agricultores que hacia los años 800 d.C., interrumpen en la prehistoria regional y que sería "altiplánica" al menos en dos sentidos: en primer lugar, por que sus más remotos orígenes estarían en el altiplano septentrional a orillas del lago Titikaka y en segundo lugar, porque formó parte de una sociedad cuyo territorio comprendía tanto las quebradas altas del río Salado, como la sección meridional del altiplano de Lipez. (Castro, Berenguer y Aldunate, 1979). Sus asentamientos ocupan tierras situadas entre los 300 y 4000 m.s.n.m., de las subregiones de río Salado y río San Pedro en la provincia del Loa y la región de Lipez, en el sur de Bolivia. Se conocen más de una veintena de sitios de esta filiación en ambas vertientes del área circumpuneña siendo el de mayores dimensiones el sitio de *Likan* , en Toconce (Castro, et al, 1984)

Sobre la secuencia de ocupación humana tardía en la cuenca del Salado Aldunate, C. Berenguer, J. y Castro, V. (1984) sostienen que sus diferentes orígenes étnicos fueron planteado como problema histórico cultural ya en 1926 por Hanson que sostiene, que después de una ocupación atacameña y posterior a la

llegada de Diego de Almagro, se asentó en la cuenca del Salado una población "no-atacameña" venida de Bolivia, la que sería ancestro de los indígenas quechua o aymara parlantes que residen actualmente en Ayquina, Toconce y Caspana, sin embargo, la población venida de Bolivia arribó mucho antes siendo responsable de estos sitios arqueológicos atribuidos hoy a la Fase Toconce y tampoco es seguro que constituya el ancestros de la población indígena moderna en sentido directo. (Aldunate et al., 1984:175)

En efecto, se perciben en Toconce, en forma diacrónica, diferentes tipos de ocupaciones humanas que explotaron de distintas formas los recursos existentes: una extensa primera etapa preincaica, de explotación ganadera hasta que a mediados de siglo pasado afluye en la subregión una inmigración que sigue patrones tradicionales de movilidad e intercambio en el área que se asientan y colonizan los sectores de pastos más altos transformándolas en estancias ganaderas, correspondiendo nuevamente al desarrollo de la agricultura que se logra con el aporte tecnológico de los pobladores altiplánicos y la construcción de los nuevos canales de regadío lo transforman en polo de atracción para la los habitantes de la cuenca del Salado incrementando su importancia subregional (Martínez, 1985) momento en que solo dos familias ocupaban el lugar: los Yere y los Lobera, reutilizando en parte las andenerías prehispánicas (Aldunate y Castro, 1981).

Se postula como hipótesis que el patrón de residencia no difería demasiado entre las comunidades indígenas de la cuenca del Salado lo que implicaba que además de las casas en los poblados respectivos, los habitantes de la subregión residían también en estancias para criar el ganado además de contar con acceso a uno o varios espacios agrícolas, siendo la posesión de tierras cultivables y los trabajos colectivos de mantención de las mismas, lo que proporcionaba la adscripción de un individuo a determinada comunidad. Por este patrón de residencia, los pueblos no se encontraban permanentemente habitados, sin embargo, congregaban a la

mayoría de los habitantes para realizar actividades religiosas importantes, tanto comunitarias como individuales. (Martínez, J.L., 1985)

Una segunda etapa del proceso de nucleamiento se refuerza con la llegada de habitantes forzados a abandonar sus estancias por la sequía provocada por las aducciones de agua hacia los centros urbanos de Calama y Antofagasta, secando vegas y aguadas en las que pastaban los pastores toconceños, principalmente la gran vega de Inacaliri. **El proceso parece culminar, en su etapa expansiva, en 1960 con la instalación de la escuela que motiva a los últimos habitantes a trasladarse al pueblo.** Momento en que la ganadería hace crisis y se percibe la agricultura como forma de subsistencia. (Martínez, J.L., 1985).

Actualmente desarrollan un modo de vida tradicional agropastoril, actividades de recolección, normado por un calendario ceremonial, que interdigita ritos de origen prehispánicos con otros de la cristiandad. Por otro lado, estas comunidades han mantenido históricamente lazos sociales y culturales estrechos con las comunidades hermanas del altiplano de Bolivia. (Castro, 2002) Sin embargo, se produce una crisis en el sistema agroganadero por una economía de enclaves urbano-mineros que altera el equilibrio ecológico de la región, situación por la cual se perciben cambios también en los mecanismos de acceso a la economía de mercado. El empobrecimiento de los pobladores pudo contribuir a la mayor atracción del trabajo en minas y ciudades, todas fuera de la subregión, provocando emigración en las nuevas generaciones, afectando el funcionamiento de cargos comunitarios tradicionales y generando una amenaza demográfica por el abandono de las tierras. (Martínez, J.M. 198 :102-103).

En la actualidad persiste aún el sistema de intercambio por medio del trueque. Destacan los sistemas de organización para la captación de agua, distribución y usos de recursos hídricos, el alto desarrollo tecnológico para la producción agrícola por medio de canales de regadío y terrazas. Los cultivos agrícolas con

riego por inundación son la forma de riego más antiguos de la zona (800 a.c.) y la terraza uno de los logros más importantes de la agricultura prehispánica en los Andes (Hernández y Thomas, 2004)

SACRALIZACIÓN DE LA NATURALEZA COMO CONSTRUCCIÓN CULTURAL.

El paisaje del área de estudio puede categorizarse como un semi desierto de altura, la mayor parte del paisaje comprende un plateau riolítico desde donde emergen los volcanes Panire, Toconce y León. Reconocen varias zonas ecológicas diferentes dentro del paisaje regional asociadas con sus modos de subsistencia, estas zonas ecológicas percibida por los lugareños se distinguen por diferencias en los tipos de suelo, geomorfología, microclima y vegetación (Villagrán et al, 1981).

De acuerdo a Castro (2012) Las comunidades alto andinas comprenden su medio ambiente integrando la realidad y experimentando la naturaleza como cultura. Asumen un mundo vivo con fuerzas que lo rigen atribuyendo a la tierra, las montañas y los ancestros un estatus sagrado por posibilitar la reproducción de la vida motivo por el cual se les respeta y recuerda en ritos y ofrendas. También se considera sagrado el paisaje cotidiano, obteniendo de la zona ecológica no solo forraje para sus rebaños , también plantas medicinales de eficacia simbólica entre otros usos. El espacio andino como construcción social y cultural, adquirió una profunda significación y complejidad simbólica y ritual (Martínez, 1976; Bouysse Cassagne 1987; Castro y Varela, 1992; Castro, 2002; Sanhueza, 2012).

Aportando a la comprensión de significados culturales por medio del análisis de símbolos, Grebe e Hidalgo (1988) identifican patrones cognitivo-simbólicos del a) tiempo, que se representa simbólicamente como un gran círculo en perpétua rotación, siguiendo el movimiento del sol y de los astros, b) el espacio, que presenta metáforas posicionales espaciales que manifiestan explícitamente el

principio de dualidad tradicional del mundo andino e influyendo en la orientación y movimiento de contextos rituales y no rituales, manifestándose predominantemente hacia el este, gravitando hacia el lugar de la salida del sol y el nacimiento del agua desde la cordillera²⁷.

La comprensión del paisaje, sus categorías y clasificación, son extensivas a las comunidades indígenas de la zona: Ayquina y Cupo, ya que poco antes de mediados del siglo XX, Toconce y Cupo se conforman como pueblos, siendo antes territorios estancieros de Ayquina, siendo por tanto una misma población en su origen. (Castro, 2002)

La percepción de la fauna se expresa en categorías generales y específicas apuntando a diferentes contextos de uso o función. Una de las clasificaciones significativas, de *cualidad*, comprende animales altamente considerados en el sistema de creencias de los toconceños, por ejemplo los *cargueros*²⁸, Los pobladores de Toconce han asignado uso al 89% de un total de 134 especies silvestres nativas y distinguen ocho principales categorías de utilización de las plantas. El número de plantas disminuye con la altitud, al tiempo que aumenta la proporción de plantas medicinales en los pisos altitudinales más altos²⁹ (Castro, 2002).

Mostny (1969) atribuye a la economía mixta, con triple base de sustento (actividades agrícolas, animales domésticos y actividades de cazador), una huella que se expresa en la cultura material y las manifestaciones espirituales de los antiguos habitantes todavía celebradas de forma ritual en la zona. Para Grebe e

²⁷ Para una comprensión de los patrones cognitivos-simbólicos del tiempo, espacio, movimiento, número y color ver. Grebe, M. E. E Hidalgo, B. (1988).

²⁸ Son animales específicos que cumplen la tarea de transportar riquezas entre *Mallku*, (cerros tutelares) a otros cerros considerados femeninos *Mallku t'alla* esta función singular de cargueros las cumplen la vicuña, el sapo, el cóndor y el águila. (Castro, 2002).

²⁹ Para profundizar véase, Estudio Etnobotánico en una comunidad precordillerana de Antofagasta: Toconce de Aldunate, Armesto, Castro y Villagrán (1981).

Hidalgo (1988) el mundo sobrenatural está presidido por cuatro seres mitológicos principales, los espíritus de la naturaleza: la tierra, los cerros, el agua y los antepasados prehispánicos.

Las significaciones o producción humana de signos se agrupan en sistemas gesticulatorios, de movimientos corporales pautados, de diversos artefactos materiales, etc, siendo el sistema de signos vocales el más importante de la sociedad humana por su capacidad de construir representaciones simbólicas por medio de campos semánticos o zonas de significado. La religión, la filosofía, el arte y la ciencia son también de mayor importancia histórica entre los sistemas simbólicos. (Berger y Luckmann, 1968)

En este contexto diversos autores han demostrado la importancia de la naturaleza sacralizada como cultura en la región de estudio, por lo tanto, indispensables de considerar para una mejor comprensión e interpretación de los símbolos y significados como forma de representación de la particular concepción del mundo de la comunidad de Toconce.

- *¿Y que otra costumbre crees tu que deberían enseñar en la escuela?*
- *¿Que más podría ser? De todos los Santos. Esos son costumbres antiguas pu.*
- *Claro...*
- *Lo que hacen, este, pago a la tierra, los cerros, al agua. Eso sería. Pienso yo, no sé.*
- *Si po, si es tu opinión.*
- *Para que la nueva generación cuando venga, entonces pueda contar que así fue antes pu. ¿Cierto?*

Delfina Escalier, Toconce 2019

A continuación profundizamos en la relación con los cerros, el cielo y el agua.

MALLKU³⁰

La adoración de los cerros es una práctica actualmente muy difundida en los Andes (Martínez, 1976, 1986). La importancia de los cerros en la andinoamérica prehispánica posee una profundidad temporal muchísimo mayor a la del Inka (Berenger et al. 1984). A pesar de que la región de Antofagasta concentra la mayor cantidad de adoratorios de altura en Chile, paradójicamente, su investigación ha sido relativamente escasa (Castro et al, 1986; Uribe 2000; Ibacache 2007; Sanhueza, 2012).

Las culturas andinas también utilizan las altas cumbres como referentes geográficos para medir el movimiento de los cuerpos celestes (Castro y Varela, 2004). El sistema de veneración de altas cumbres considera un alto número de cerros que personifican entidades sagradas en las que se reconocen cerros específicos que pueden ser protectores, benefactores, estar relacionados a deidades y representar antepasados además de vincularse a la lluvia, labores agrícolas, los fenómenos atmosféricos, la salud y prosperidad de la gente. Además se les rinde culto al celebrar ciertas ceremonias rituales. (Castro y Varela, 1992).

Un pastor de Lequena, localidad situada en Alto Loa, relataba que los cerros y volcanes tenían distinto origen. Los primeros son estrellas que bajaron a la tierra y se transformaron en cerros. Los volcanes regulan el funcionamiento de la tierra, existen volcanes de fuego (e.g. el Licancabur), de agua (e.g. el San Pedro) y de viento. De estos últimos depende en gran medida la tromenta y la lluvia. (Castro y Martínez, 1996)

La sacralización de los volcanes parece obedecer también a contenidos y objetivos de índole religiosa, política y económica (Reinhard, 1983). Los adoratorios de altura se identifican como una de las expresiones materiales más

³⁰ Mallku: "señor" o "autoridad, en aymara (Berenguer et al, 2015)

características del Imperio Inca en su expansión y control sobre las sociedades al sur del Cusco en el Collasuyu relacionadas con la manipulación ideológica de creencias y prácticas religiosas locales (Sanhueza, 2012; Berenguer, Cantarutti, Ibacache y Salazar, 2015) . La institución de adoratorios estatales en los volcanes del cordón cordillerano era una estrategia de poder político del Tahuantinsuyu, puesto que respondía a ciertas tácticas de control del espacio, señalando, a través de la disposición de estas *huacas*, *una determinada organización territorial de los espacios étnicos, sociales o políticos* (Castro, 1997 p.181)

En el caso de deidades proveedoras de ganado y citando cerros de la hoya del río Loa. El León (5.771 mts.), llamado "mallku" Agua del León, considerado rico en ganado, tiene "riquezas de los antiguos" y es considerado como "aviador" (Berenguer et al, 1984:181)



Volcanes: Paniri, León y Toconce vistos desde Toconce.

Fotografía: Verónica Muñoz Rivero.

En relación a la vinculación de los cerros, como deidades dadoras de salud y suerte, se describen múltiples lugares en los que se hacen "pagos" u ofrendas a los cerros para protegerse. En Toconce, desde *Qhawarina punta* se pide a *Paniri mallku* por la salud de quien está enfermo (Castro y Varela, 1992). Otros testimonios hacen recaer responsabilidades de salud en los "gentiles" (Martínez, 1983)



Señorita Punta o Qhawarina punta

Fotografía: Verónica Muñoz Rivero.

En el área sur andina los cerros considerados tutelares reciben el nombre de *mallku*, sin embargo la amplitud del término remite a mitos de origen, a la vida misma (Castro y Varela, 1992)

Un alto número de cumbres que personifican entidades sagradas y su sistema de veneración estaría relacionada de acuerdo al culto de los antepasados en 3 niveles de sacralidad ascendentes (Berenguer et al, 1984; Castro, 2002):

Sistema de veneración de las altas cumbres	
1° Nivel : el más inmediato	Compuesto por los parientes fallecidos, cuya disposición (por ejemplo el actual cementerio de Toconce) guarda relación con la ubicación de los volcanes tutelares, que reciben ofrendas y sacrificios durante el ritual fúnebre. (Castro, 1988)
2° Nivel: el de los abuelos, "gentiles" o "antiguos"	Moradores precolombinos de la región, los que son profundamente reverenciados y a los que hacen ofrendas y sacrificios en los lugares en que moraron (clasificados por ellos como "abuelares", "gentilares", o "antigüedades"): poblados, silos, corrales, terrazas de cultivo, canales y otros vestigios hoy abandonados.
3° nivel: Representativo de la más alta sacralidad. compuesto por las <i>achachilas</i>	Combinación de antepasados elevados a niveles míticos y lugares de origen de los linajes- que han adoptado la forma de cerros, volcanes, piedras u otros lugares prominentes y que son denominados <i>mallku</i> . En estas alturas se encuentran "mesas" donde las divinidades viven gozando de una muy buena vida, tomando alcohol y mascando coca (Aldunate et al. 1981)

Cuadro N°2: Generación propia

Fuente: Berenguer et al, 1984, Castro, 1988.

Otro ejemplo que muestra la relación con las montañas son las capillas cristianas de la zona que orientan su acceso hacia los cerros. Es el caso de Toconce la capilla San Santiago en el sector central de Likan y también la situada al interior del cementerio (Castro y Varela, 1992) Las cajas de la plaza de sacrificios y la orientación del vano del cementerio se orientan de forma similar. (Berenguer et al, 1984).

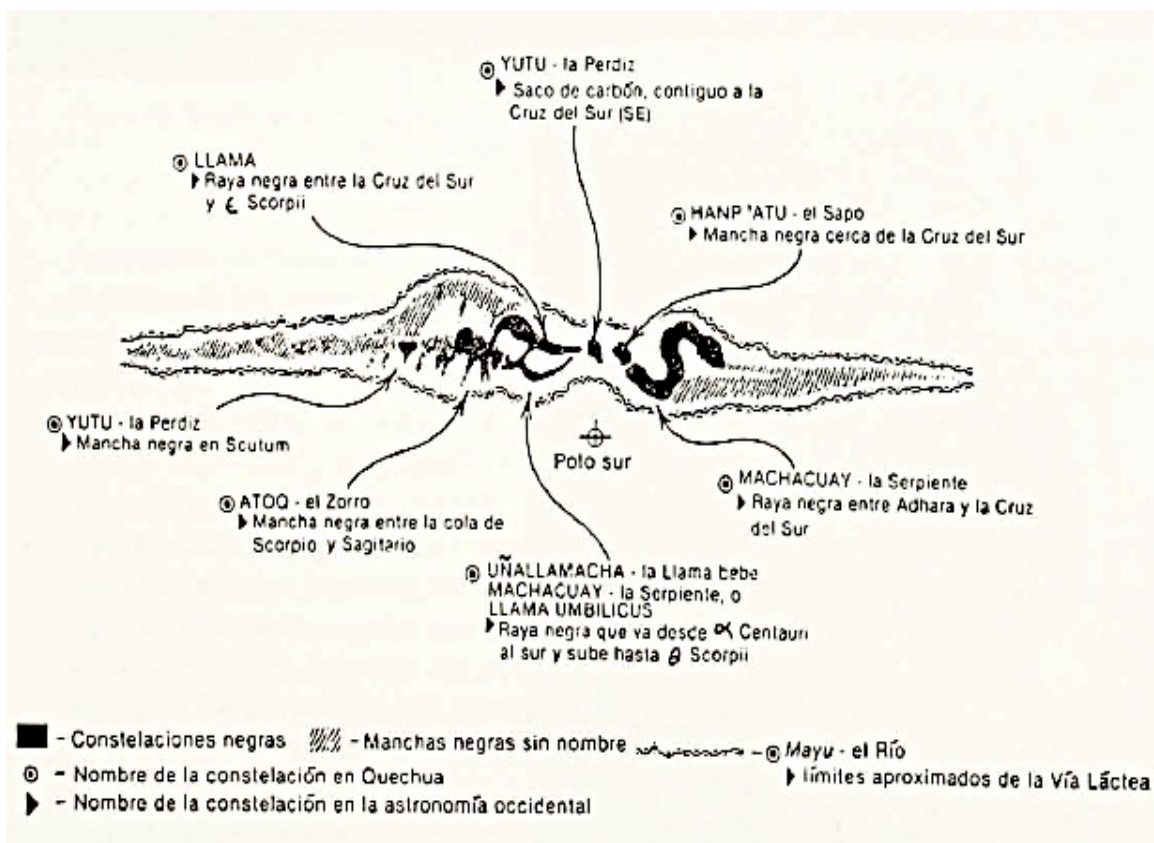
SIGNIFICANCIA DEL CIELO

Esta región estaría estrechamente asociada a categorías simbólicas que organizan el tiempo calendárico, reproduciendo la mirada integradora de tiempo y espacio, y asociando este territorio de frontera con patrones de medición astronómicos (Sanhueza, 2012). El simbolismo atacameño se representa en el círculo del sol y en la connotación semántica opuestas de sus dos mitades – el día y la noche-. Por tanto “mirar el sol” es calcular el tiempo durante el día y las posiciones de algunos astros permiten calcular el tiempo durante la noche. Por ejemplo, la representación del *suri* (la cruz del sur) sirve para calcular las fases del tiempo nocturno por medio de su desplazamiento y posiciones de patas y cabeza (Grebe e Hidalgo, 1988).

La Vía Láctea es un río celeste, “**Mayu**” se le denomina en quechua y es un referente fundamental del espacio nocturno para las culturas andinas antiguas y actuales (Urton 2006, p.61). Las constelaciones celestes reconocidas y divinizadas se construyen entrelazando estrellas vecinas en las que la mayor connotación la tendrán los espacios “negros” o “nubes oscuras” que se forman entre ellas. En Mayu se distinguen: la Llama (Yacana), la Llama bebé (Uñallamacha), la Perdiz (Yutu), el Sapo (Hanpatu), la Serpiente (Machacuay) y el Zorro (Atoc) quienes anuncian y orientan, según su posición en el río celeste, los ciclos estacionales y las actividades agrícolas. La más importantes de estas constelaciones negras es representada por la Yacana (Urton, 2006).

La Yakana, es una llama que amamanta a su cría, ha sido traducida de diversas maneras y tiene una amplia difusión en el sur del Perú y en el Loa superior. El mito de la Yakana se relaciona a la reproducción del ganado y a la existencia mismas de las llamas y se percibe en medio de Mayu ocupando una posición preferencial. Yakana aparece de noche a la gente y les da fortuna en lana que se ve de varios colores al otro día. Con ella se podía comprar una pareja de llamas que se

reproducirían notablemente. A media noche toma el agua del mar para proteger al mundo de una posible inundación. (Berenguer y Martínez, 1986)



Fuente: Mayu y las constelaciones negras (en Urton, 1981)

La asociación entre las llamas y el agua es reiterativa y se les asocia en múltiples mitos articulando categorías visualizadas en Yakana: fertilidad (procreación), aumento (multiplicación), crianza (mantención, conservación), humedad (agua), oscuridad y femineidad operando en el mito una serie de categorías que se acentúan por la ausencia u omisión de su opuesto. (Berenguer y Martínez, 1986)

Existe una percepción común que podría formar parte de un macrosistema de creencias panandino (...) no deja de ser notable que encontremos operando un mismo conjunto significativo en todos estos lugares separados por miles de kilómetros y, quizás también, por muchos siglos: Huarochiri y Taira; Cuzco, Isluga y Toconce. Es que las variantes parecen ser muy pocas dentro de la

significación producida. Por esto se diría que en los Andes – a lo largo de los siglos- se fueron elaborando y puliendo una serie de categorías y, más aún, una estructura de pensamiento, uno de cuyos resultados es una manera común de percibir el mundo (Berenguer y Martínez, 1968, p.97).



Fuente: Vía Láctea desde el hemisferio Sur, fotografía ESO/S. Brunier, 2009



Fuente: Berenguer, J. 2017. Museo Chileno de Arte Precolombino



Fuente: Berenguer, J. 2017. Museo Chileno de Arte Precolombino

AGUA

La preocupación principal se concentra en el agua como elemento preciado y escaso mediante actos mágicos y religiosos que influyen sobre su existencia (Mostny, 1969)

Tata-putarajni, es el espíritu del agua que reside en vertientes, aguadas, nacimientos, ojos de agua, o canales de regadío prehispanos, con los cuales se le identifica. Es quien proporciona el agua que fertiliza los cultivos y que permite la vida del hombre y su ganado (Grebe e Hidalgo, 1988: 89).

El nexa más fuerte entre el agua y los cerros se relaciona a San Santiago, patrono de Toconce y de varias comunidades al sur andino que de algún modo representa a Illapa, el rayo. El primer altar construido a San Santiago, está situado entre ruinas preincaicas y su vano enfrenta al mallku Agua de León (Gallardo, Castro y Miranda, 1990).



San Santiago , patrono de Toconce, durante la fiesta del 25 de Julio.
Fotografía: Fernando Maldonado.

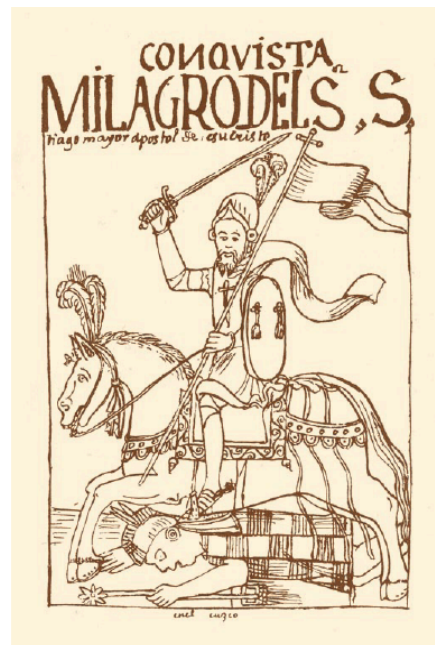


Imagen de San Santiago subyugando al Inka.
Dibujo: Felipe Guaman Poma de Ayala, Lima
(ca. 1612/1615). Atacama, 2013:145.

Entre las ceremonias milenarias del agua destaca la **limpia de canales**. Es una ceremonia que dura 6 días, en la que participan familia, visitas y forasteros. Bordea el camino que corre a lo largo del canal y con pala y fuego se retiran pastos y musgo que lo han cubierto durante el año, se restauran partes deterioradas del canal y se preparan los lugares en que se ofrecen comidas comunales. Comienza la noche del jueves con la ceremonia del *Santo Waki* en la casa de *purikamani*³¹. Ceremonia dirigida a pedir por la abundancia del agua (Castro, Varela, Uribe, Adán y Mercado, 1994)

La música es un elemento imprescindible en la ceremonia de Limpia de Canales y se la escucha desde la noche del sábado hasta la madrugada del lunes. La gente baila durante tres días y tres noches seguidas, siempre alegres y con un profundo sentimiento de agradecimiento y respeto hacia la tierra y el agua (Mercado, 1994:73).

El culto por el agua se comparte por múltiples pueblos de los oasis interiores de la región. En relación al agua se veneran cumbres y nubes, también el alma de los antepasados (Mostny, 1969):

La ceremonia de limpieza de acequias está comprobada para la época incaica en el Perú. Pero ni en el Perú, ni en Chile, los Incas han sido iniciadores de la agricultura. Esta data de épocas muy anteriores y en consecuencia las ceremonias conectadas con ella también deben ser más antiguas y formar parte de las ideas religiosas de los pueblos andinos (Mostny, 1969, p.133).

Con la modificación del Código de Aguas en 1981³² se pierden los derechos ancestrales de los atacameños sobre las aguas de sus territorios permitiendo la venta de los derechos de explotación de recursos a empresas mineras, sin embargo, en abril 2004, en un fallo histórico, la Corte Suprema de Chile reconoce derechos ancestrales de la comunidad de Toconce sobre sus recursos hídricos obligando a la empresa sanitaria Aguas de Antofagasta, a restituir 100 litros de

³¹ La comunidad elige para este prestigioso cargo a una persona que sepa las costumbres de los antepasados y este dispuesta a oficiar la ceremonia (Castro *et al*, 1994)

³² Código de aguas 1981

agua por segundo para sus necesidades de desarrollo agrícola actual y futuro (Hernández y Thomas, 2004).

En el caso de la Comunidad de Toconce, la Corte Suprema determinó que constituye un hecho público y notorio que la comunidad de Toconce ocupa en forma ancestral el recurso hídrico proveniente del río Toconce y consigna la sentencia, de ello dan cuenta la enorme cantidad de terrazas de cultivo existentes en la zona, los canales de riego con sus correspondientes bocatomas, así como el uso inveterado de dichas aguas en labores de agricultura, pastoreo y consumo humano.³³

Aún con este antecedente como avance jurisprudencial, a partir de la entrada en vigencia del Convenio 169, Bertini y Yáñez (2013) declaran que no existe caso documentado alguno de reconocimiento de la potestad jurisdiccional de autoridades indígenas para resolver conflictos propios de su comunidad atendiendo a su derecho de autodeterminación reconocido en la normativa internacional. Concluyen que en material penal:

Persisten criterios discriminatorios que invalidan la costumbre e, incluso, derivan en situaciones de denegación de justicia. Los tribunales civiles siguen anclados en principios del derecho privado y recogen tímidamente las normas y principios contenidos en la Ley Indígena para proteger las tierras indígenas y resguardar la especial relación de los pueblos indígenas y sus miembros con las tierras ancestrales.(Bertini y Yáñez, 2013, p.159).

En Atacama la música se encuentra ligada al agua y de ella sale la música que se canta en los rituales. El *Sereno*, un ser mitológico que viven en el agua y que durante las noches se presenta en las vertientes ante quienes le ofrenden vino y hojas de coca a la vertiente, los antepasados y la tierra podrán pedirle al *Sereno* que les de música mientras se concentra en el sonido del agua que de pronto se transforma en música (Mercado et al. , 1996)

³³ Corte Suprema de Chile. Sentencia de 22 de marzo de 2004. Rol 986-2003

Al escuchar en la noche, sentí cantar al agua y me sobrevino susto. Luego volví al pueblo mientras la voz del agua me persiguió. Me enseñó a encontrar la melodía justa para las palabras. En una sola noche aprendí todo lo que hay que saber. Este canto se originó en la humedad del agua. El agua lo cantó, al agua hay que aprenderlo. (Álvarez y Grebe, 1974).

La ceremonia de Limpia de Canales es parte del calendario ritual anual que describimos en términos generales a continuación.

CALENDARIO CEREMONIAL

El ciclo anual está regido por las actividades agrícolas, otro por animales domésticos y quizás un tercero basado en actividades de cazador, la huella de la economía mixta con base de sustento triple al que debemos añadir rituales relacionados al fenómeno de la muerte (Mostny, 1969). El sistema de creencias mitológico se reactualiza en un ciclo compuesto por los rituales de: la semilla o la siembra, de la limpia de canales, carnaval y enfloramiento. Muchas de las ceremonias tienen un origen prehispánico y son parte del mundo andino. Entre las ceremonias que practican otras comunidades de la subregión se encuentran: la limpia de canales, Todos los Santos en que se recuerda a los difuntos de acuerdo a costumbres antiguas, festividad de los Santos Patronos, celebrada por varios días se celebra a San Santiago. También en Toconce San Antonio "llamero", patrono de los llamos y Santa Cecilia, patrona de los músicos (Grebe e Hidalgo, 1988).

En los Andes la música se relaciona de forma íntima con el aspecto ideológico y ceremonial, los instrumentos musicales son parte del sistema ritual y están asociados a ceremonias y épocas del año que como norma tiene música, instrumentos e idiomas determinados (Mercado, 1994).

En Toconce y Ayquina en la época húmeda (entre enero y marzo) solo se tocan cajas, flautas y guitarras. En la época seca en cambio se ejecuta arpa y los

instrumentos de las fiestas patronales, banda de bronces, percusiones y *lakitas*. Con prohibición de tocar instrumentos o melodías que no correspondan a la ocasión. (Mercado, 2013)

Calendario Ritual Anual

	Costumbres	Instrumentos/Repertorio
Enero/ Febrero	Floramento	Guitarra y Voz, Rodeo. Caja de carnaval y flauta / Rueda de remates.
Febrero/Marzo	Carnaval	Caja y flauta de carnaval / Coplas, Rueda de remates.
Julio 25	San Santiago	Banda de Bronces
Octubre	Limpia de Canales	Arpa, <i>putu</i> y clarín/ "Pa' tras pa'delante", "Ventanas"
Inicios de noviembre.	Todos los Santos	Vocal Alabado, Trisagio, María de Copacabana...etc.

Cuadro N°3: Elaboración propia
Fuente: Mercado, 1996: 2013.

Al referirse a tradiciones mantenidas vivas en los oasis del Desierto de Atacama, Mostny (1969) describe el **Floramento de las llamas** entre las tradiciones procedentes de tiempos prehistóricos pues contienen elementos de origen precolombino. La llama juega un importante papel económico, se le colocan flores (flecos de lana multicolor) acompañado de cantos. La lana de las flores es hilada "hacia atrás" siguiendo el movimiento de las manecillas del reloj igual que la lana que se usa actualmente en las prendas de vestir de los muertos.

El floramento es un ritual familiar para agradecer por los animales, pedir abundancia de lluvia y pastos para la multiplicación del ganado. Se reúne el ganado familiar en corrales, las mujeres preparan las flores (pompones de lana de colores) el grupo de principales – cabeza de familia y el *yatiri*- sahúman el corral y los músicos cantan *pa'tras pa'adelante* . Los hombres contienen a los animales y

las mujeres ponen las flores que quedarán enredadas en los matorrales de la pampa convirtiéndose en ofrendas a la tierra (Mercado, 2013).

Todos los Santos es la fiesta para las almas que visitan el mundo de los vivos y la tierra donde vivieron. Se les espera con una mesa preparada con abundante comida y bebidas, panes con formas humanas y de escaleras para que bajen las almas. Flores y coronas se pone la mesa con todo lo que a las almas gustaba en vida. Se recorren todas las casas del pueblo honrando a cada familia. Se come y cantan responsos, letras católicas con melodías andinas. En esta ocasión la ejecución es vocal y no incluye instrumentos (Mercado, 2013).

Para Grebe e Hidalgo (1988) los espíritus, fenómenos e identidades con cuales se identifican las comunidades andinas, condensan tramas de significados que " al mismo tiempo separan y conectan sus dominios semánticos. Operan en un nivel metonímico por relaciones de contigüidad, como entidades abstractas específicas que reemplazan a totalidades concretas. Castro y Varela (1992) conciben el saber indígena como proceso complejo que genera un vínculo social hecho para dioses y hombres, donde ningún aspecto de la vida es ajeno a la dimensión de lo sagrado y buscar sus significaciones amplía la perspectiva para comprender estas relaciones con la intención de develar el sistema que opera y sus variaciones locales.

Capítulo 4 – ANTECEDENTES TEÓRICOS

CULTURA

Esta investigación se orientará según los postulados de Geertz, Lévi-Strauss, y Berger y Luckmann pues creemos que se encuentran plenamente vigentes y son pertinentes con la orientación de esta investigación.

Sustentado en el supuesto de que el pensamiento humano es social y público, Geertz (1973) comprende el concepto de cultura simultáneamente como a) esquemas o mecanismos de control que gobiernan la conducta y b) la certeza de que el hombre depende de esos mecanismos de control extragenéticos, de estos programas culturales, para guiar su conducta. Estos sistemas organizados de símbolos significativos o estructuras culturales guían la conducta.

El concepto de cultura tienen un impacto sobre el concepto de hombre. Cuando se la concibe como una serie de dispositivos simbólicos para controlar la conducta, como una serie de fuentes extrasomáticas de información, la cultura suministra el vínculo entre lo que los hombres son intrínsecamente capaces de llegar a ser y lo que realmente llegan a ser uno por uno. Llegar a ser humano es llegar a ser individuo y llegamos a ser individuos guiados por esquemas culturales, por sistemas de significación históricamente creados en virtud de los cuales formamos, ordenamos, sustentamos y dirigimos nuestras vidas (Geertz, 1973: 57).

Para Lévi-Strauss (1999) estas producciones sociológicas y psicológicas de las diversas culturas humanas no deben concebirse de manera estática y serán elaboradas en función de circunstancias geográficas, históricas y sociológicas particulares. Esta diversidad cultural, entonces, es un fenómeno natural que también es resultante de contactos directos e indirectos entre las sociedades.

Debemos considerar que las culturas humanas no difieren de la misma manera ni en el mismo plano aún cuando estas sociedades se encuentren yuxtapuestas en el espacio, próximas o lejanas, son contemporáneas. También debemos observar las formas de vida social sucedidas en el tiempo y no olvidar que las sociedades "primitivas" que no conocieron la escritura estuvieron igualmente precedidas de otras formas de conocimiento al que nos es prácticamente imposible acceder. (Lévi-Strauss, 1999)

Comprendemos entonces, que el ser humano en proceso de desarrollo se interrelaciona tanto con un ambiente natural dado como con un orden cultural y social específico mediatizado para él por otros a su cargo, manifestado en configuraciones socio-culturales variables que no se determinan por un componente biológico si no por un orden social dado expresado como producción humana constante (Berger y Luckmann, 1968, Geertz 1973).

En esta línea, la institución educativa cobra mayor relevancia al constituirse como transmisora de significados institucionales que entrañan procedimientos de control y legitimación (Berger y Luckmann, 1968; Bourdieu y Passeron, 1977).

Todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, añade a su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones de fuerza (...) en este sentido, toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1977: 44-45).

Y es que las acciones pedagógicas aplican a la totalidad del sistema de agentes explícitamente designados por una institución educativa, refiriendo a la formación social como una tensión constante entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases. Entonces la acción pedagógica producirá efecto propiamente simbólico: a) como poder simbólico al ser ejercida en

una relación de comunicación, b) como violencia simbólica en condiciones sociales de imposición y de inculcación, es decir, relaciones de fuerza, c) cuando grupos o clases determinados constituyen la formación social en una posición dominante dentro del sistema y tanto por su modo de imponer y las limitaciones de lo impuesto favorece los intereses de los grupos o clases dominantes. (Bourdieu y Passeron, 1977).

En este sentido, la educación intercultural dirigida a estudiantes indígenas, históricamente ha impuesto sistemas occidentales de conocimiento e idioma de instrucción que atentan contra el conocimiento tradicional y cultural (UNESCO, 2016). La violencia con que han sido tratados los pueblos indígenas se expresan en diversos mecanismos. Esta *violencia encubierta* (Rivera Cusicanqui, 1993) presente en la educación formal, constituye una de las manifestaciones en que la dominación se ha hecho patente. Y es que la institución educativa, su selección de saberes y reproducción del conocimiento "han sido un espacio de formalización, corrección u adoctrinamiento de los pueblos indígenas, un lugar de uniformidad y homogenización de las diferencias" (Unesco, 2019:12)

Delimitado el concepto de cultura que guía la discusión teórica y la imposición arbitraria legitimada de formas de significación que otorga la institución educativa, retomamos el concepto de interculturalidad³⁴ y su dimensión multidimensional para discutir su presencia en el diseño curricular y su relación con la escolarización indígena.

³⁴ El concepto de interculturalidad ha sido delimitado conceptual y multidimensionalmente, además de profundizar sobre su presencia en el sistema educativo en el capítulo 2 - Antecedentes.

CURRÍCULUM COMO PRODUCTO SOCIO-HISTÓRICO Y LA NATURALEZA POLÍTICO-EDUCATIVA DEL DISEÑO CURRICULAR

Comprenderemos como currículum la selección cultural de propósitos formativos que organizan la trayectoria de los estudiantes en el tiempo y que regula la experiencia de los mismos en los contenidos, esquemas mentales, habilidades y valores que comunica (Bernstein, 1990). El currículum hasta ahora se ha entendido como:

La expresión política y cultural sistémica/institucional, que orienta y determina la organización de los componentes pedagógicos de la enseñanza. Estos componentes son: saberes culturales, dispositivos cognitivos/valóricos, propósitos/objetivos estratégicos, relaciones pedagógicas, entre otros, que condicionan el proceso formativo de los aprendices y encuadran al educando en la construcción de su aprendizaje cognitivo-afectivo-activo y en su posicionamiento vital como sujeto social (Osandón y Pinto, 2018:161).

En este contexto, la sociedad y sus requerimientos de reproducción material y simbólica, el traspaso de saberes, competencias y valores seleccionados por la generación adulta y transmitidos a las nuevas generaciones son el ámbito de mayor poder generativo de acuerdo a las perspectivas curriculares (Cox, 2018).

La selección de *qué* se comunica a la nueva generación, *por qué* y *para qué*, hacen del currículum la más política de las dimensiones de la educación, en el sentido de que desde los distintos ámbitos o subsistemas referidos –económicos, social, político, cultural-, surgen distintos criterios y principios de selección cultural que constituyen la base del mismo, y cuyo procesamiento supone procesos de construcción y negociación de naturaleza intrínsecamente política, en que el acuerdo sobre los fines de la educación es el proceso fundamental en cada sociedad y su sistema educativo (Cox, 2018:122).

En este sentido, la reflexión sobre los aspectos intrínsecos del currículum y sus objetivos potenciales y la construcción social curricular resultante de los periodos históricos revisados guían la reflexión teniendo en cuenta el conflicto crítico

precedente de la escolarización indígena y la relación de pueblos indígenas con el estado.

Empezar cualquier análisis de la escolarización aceptando sin vacilación una forma y contenido del currículum por el cual se luchó y que se consiguió en puntos históricos determinados en base a ciertas prioridades sociales y políticas y tomar dicho currículum como algo predeterminado, es renunciar a toda una gama de conocimientos y percepciones de las características del control y el funcionamiento de la escuela y del aula (...) estamos hablando de la sistemática "invención de la tradición"³⁵ en una esfera de la producción y reproducción social –el currículum escolar- en la que las prioridades políticas y sociales son soberanas (Goodson, 1991, p. 15)

Expusimos anteriormente los procesos históricos que determinaron la situación de la escolarización indígena en Atacama, ahora volcamos la mirada al currículum escrito como:

(...) testimonio visible, público y cambiante de los fundamentos racionales seleccionados y la retórica legitimadora de la escolarización. Como tal, promulga y sostiene ciertas intenciones básicas de la escolarización materializadas en estructuras e instituciones (Goodson, 1991:10).

En este sentido, de acuerdo a Osandón y Pinto (2018) el instrumento curricular en sí puede abrir o cerrar espacios de desarrollo sobre todo en lo que refiere a la organización de los programas de estudio como factor que dialoga entre el contexto y la expectativa de lo común. Para Cox (2018) la interacción del currículum con el ámbito social tendrá que ver con establecer regulaciones macro y de base y organizativas. Esta problemática política del currículum genera un nudo de tensión entre:

(...) quien lo define en su organización y contenidos mayores, a través de qué instituciones y procesos, y asegurando qué tipos de intercambio entre sociedad, sistema político y sistema educativo, así como las presiones

³⁵ Se entiende por tradición inventada un conjunto de prácticas, normalmente gobernadas por normas aceptadas abierta o tácitamente, de naturaleza ritual o simbólica, que intentan divulgar ciertos valores y normas de comportamiento. (Hobsbawn, 1985)

globales. De ésta dependen los temas de la representatividad y legitimidad del currículum, por un lado, como de la relevancia de las definiciones a que se arrije, por otro (Cox, 2018:122).

Por este motivo, la naturaleza político-educativa del diseño curricular es de primera importancia, pues articulará las percepciones que la sociedad dominante tenga de los indígenas configurando estereotipo desde principios de clasificación impuestos que se cristalizan en reglas sociales y formas de relación entre las comunidades indígenas y la sociedad chilena (Sánchez, 1997):

Sus opciones se sustentarán en las concepciones que se tengan acerca de la sociedad que pretende construir, de la forma en que se concibe la producción del conocimiento, de la información cultural que se cree vale la pena o no seleccionar para convertirla en contenido de estudio, así como se concibe la transmisión del mismo en el acto educativo (p.2)

El currículum, entonces, no es un instrumento neutro, muy por el contrario, el diseño curricular dejará plasmado el sustento teórico, político e ideológico que posee (Sánchez, 1997). Bajo esta conceptualización es imperante dirigir la mirada al currículum como producto socio-histórico con la intención de comprender su desarrollo en el tiempo y su relación con la escolarización. Su aparición histórica y persistencia de convencionalismos particulares. (Goodson, 1991).

Será fundamental tomar en cuenta la noción de hegemonía como ejercicio de poder de un grupo sobre toda la sociedad, volviendo al currículum un territorio especialmente relevante en la creación de subjetividades y su intento de colonizar internamente al "otro" (Beniscelli, 2013):

Esto explica que en distintos momentos de reformas y cambio curricular se haya implementado distintas estrategias de asimilación cultural, que no es otra cosa que inclusión por homogeneización, por borramiento, por blanqueamiento de la diferencia étnica (p.118).

Contextualizando la reflexión anterior, debemos recordar que las imposiciones culturales institucionalizadas a través de la escuela en territorio atacameño cuentan con una profundidad temporal documentada que se remite hasta mediados del S XV con la llegada del inka.. Es probable que conforme al modelo imperante, hasta *yachayhuasi* ("la casa del saber") llegasen los hijos de los señores caciques atacameños con explícito fin aculturativo (Gómez y Gómez, 2016). Posteriormente, durante el influjo español en Atacama se han documentado dos etapas con objetivos de escolarización específicos: la evangelización y difusión de la doctrina cristiana (Cassassas, 1974) y a partir de 1776, por ordenanza de la Real Audiencia de La Plata se establecen escuelas en el territorio de lo que será considerado "el primer proyecto escolar laico, de enseñanza elemental, orientado a indígenas comunes" (Hidalgo, 1984:231).

**Influjo Español
(Hasta mediados siglo XVIII)**

	Características
Objetivos	Evangelizar
Lengua	Monolingüe Indígena o Bilingüe
Contenidos	Doctrina cristiana, Lecto escritura, operaciones aritméticas.
Profesor	Sacerdote, fiscal eclesiástico o sacristán
Estudiantes	Niños seleccionados, generalmente hijos de caciques y personas influyentes
Localización	San Pedro de Atacama

**Influjo Español
(Segunda Mitad del siglo XVIII)**

	Características
Objetivos	Evangelizar, asimilar, someter.
Lengua	Español (prohibición de uso de lengua materna)
Contenidos	Doctrina cristiana, lecto escritura, operaciones aritméticas, conocimiento de leyes españolas.
Profesor	Persona conocida por su catolicismo y conducta ética adecuada; preparado para educar. Indígenas pagados.
Estudiantes	Niños y niñas en general.
Localización	San Pedro de Atacama y Toconao

Cuadro nº Fuentes: Casassas, 1974;Hidalgo 1982; Bustos y Gómez 1999;Gómez y Gómez, 2016.

Estimamos urgente reflexionar sobre un currículum intercultural dirigido a la infancia indígena que considere las demandas históricas de los pueblos indígenas por una educación contextualizada y un mínimo cultural común en los casos de ausencia de oferta educativa en su comunidad, que es el caso actual de la comunidad de Toconce. Exponemos a continuación factores relevantes sobre el concepto de frontera cultural y la cognición.

CONSIDERACIONES PARA PENSAR UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL: FRONTERA CULTURAL Y COGNICIÓN

Concluida la guerra del Pacífico la frontera estatal aparece simultáneamente a otros tipos de fronteras. La integración de los nuevos territorios se realiza desde la visión cultural del estado-nación inicialmente implementando la adscripción al régimen político jurídico del territorio y posteriormente por medio de acciones coercitivas estatales desde los organismos fiscales, la escuela, fuerzas armadas (González, 2013) es decir:

Llevar a cabo desde el estado una identidad legitimadora nacional, como lo ha expuesto Castells³⁶, que estableció la transformación de la comunidad originaria en pos de una sociedad civil modelada por el estado (González, 2013, p.105).

La diversidad cultural de los pueblos originarios respecto del espacio atacameño puede vincularse a la teoría de la frontera que conlleva a una teoría de la cultura. (González, 2013) Desde este enfoque "las identificaciones étnicas no se vinculan necesariamente a un patrimonio cultural exclusivo (...) disociando al grupo étnico de la tradicional relación con la cultura específica" (Morales, 2105, p.189)

³⁶ Castells, distingue tres formas y orígenes de la construcción de la identidad, además del descrito, las identidades de resistencia y de proyecto. Véase Castells, Manuel *El poder de la identidad. La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Vol II. Madrid, Alianza Editorial, 1998.

El concepto de "grupos étnicos" es propuesto por Barth (1976) como aproximación al estudio de las culturas, desde esta concepción "cada cultura es un grupo discreto cuyos rasgos diferenciales se mantienen a lo largo del tiempo, aunque se extiendan a lo largo del espacio y entren en contacto con otros grupos" (p.9). De acuerdo a Barth, la frontera o límite étnico que define el grupo no está basado necesariamente en la ocupación de territorios específicos. Estas fronteras canalizan la vida social mediante un complejo entramado de relaciones sociales y de conducta de tácito acuerdo entre sus miembros que persisten como unidades significativas.

El enfoque interaccionista de Barth es particularmente relevante en el caso de la comunidad indígena de Toconce pues en la zona atacameña de acuerdo a Morales (2015):

Se instala una operación epistemológica que concibe la cultura en un área, es un lugar donde todos los habitantes pertenecientes al grupo tienen cualidades más o menos similares en lo cultural. Aún hoy, la idea de "lo atacameño" como colectivo natural, real, inmutable, estable y museístico se mantiene vigente (...) bajo la perspectiva interaccionista, lo Atacameño se muestra hacia fuera como la adscripción que da unidad a todos los pobladores de Atacama, pero hacia adentro se reconoce que sólo los pobladores de San Pedro de Atacama serían los atacameños y se agregan dos grupos importantes, los collas y quechuas (p.191).

Efectivamente, uno de los miembros de la comunidad de Toconce, sostiene:

(...) pero hoy día como que igual nos complica eso por que nos hablan de la interculturalidad y dicen que como nosotros estamos reconocidos como atacameños tenemos que aprender a hablar kunza (...) si ahora te dicen que te van a poner una asignatura que sea como de interculturalidad, cachai. ¿Que le voy a enseñar a los niños? cuando teni una mezcla de niños que hoy día es increíble (...) Sé que la idea no es mala, que podría ser buena pero hay que verla... ver que enfoque le van a dar. Nunca, no se si algún día nos iremos a poner de acuerdo. Los vamos a tener que cambiar... yo les decía, oye que bakan, si po pero imagínate que nos capaciten en kunza y mi hija le va a enseñar a hablar kunza y yo no quiero que mi hija aprenda kunza pu. (...) nos

están valorizando y todo el cuento pero cuando te estay mezclando peras con manzanas, cual va a prevalecer más ¿la pera o la manzana? nosotros tenemos una cosmovisión indígena y todo lo que tu queraí pero no es por sentirme mal, ni por sentirme menos pero somos distintos al atacameño, entonces ¿cual cosmovisión le van a enseñar, a mi hija?. A mi me preocupa que le enseñen ¿la cosmovisión que me enseñaron a mi o la cosmovisión de un atacameño? (E2, Toconce, 2018)

Las repercusiones de la cita anterior puede ofrecer normas para determinar la pertenencia a la comunidad de Toconce y los medios empleados que indiquen afiliación o exclusión de la misma, lo cual excede los alcances de esta investigación, sin embargo, y en la línea de los “grupos étnicos” del enfoque interaccionista:

Permite diferenciar lo político-administrativo del ejercicio jurisdiccional del Estado de lo meramente cultural-identitario, donde las personas mantienen los rasgos simbólicos compartidos en una zona geográfica que excede lo meramente soberano de un país (González, 2013:105).

De igual manera será importante considerar los contextos en que la etnicidad no asume formas afirmativas de autoconciencia y tiende a la autonegación. En este sentido, Rivera Cusicanqui (2010) en una lectura crítica de Barth, sostiene:

Ni siquiera ahí se menciona la relación de subordinación colonial como escenario peculiar en la formación de identidades colectivas. Es por ello que el concepto de “fronteras” étnicas, resulta incompleto o inexplicable, en situaciones en que un grupo opta por autoperpetuarse y reproducir conductas que afirman su peculiaridad étnica, a pesar de existir presiones que le imponen la autonegación y la integración con los demás. (Rivera Cusicanqui, 2010:128).

Adicionalmente en este territorio, la construcción del “otro” rotulado de “atacameño” es traducible y por ende administrable para quien normaliza contenidos culturales para integrarlos a políticas públicas e intervenciones multiculturales normalizando las diferencias. (Morales, 2015) Lo que se manifiesta en la intersección del currículum con el ámbito del *Conocimiento*, que, en sus concepciones disciplinaria, práctica y experiencial “tiene lugar procesos y

relaciones en los que están en juego supuestos, visiones y clasificaciones sobre éste. Es decir, procesos y relaciones en que lo que está en juego es de carácter epistémico” (Cox, 2018:4)

De acuerdo a Quilaqueo y Sartorello (2018) se evidencia

un problema epistemológico estructural que se hace explícito en la *monoculturalidad* de la escuela. A pesar de la adopción del discurso intercultural que caracteriza la educación en Chile (...) se observa la persistente negación, por parte de las políticas educativas nacionales, de la(s) racionalidad(es) que sustenta(n) los saberes indígenas (p.50).

Es imperativo entonces cuestionar las implicancias de un currículum intercultural dirigido a comunidades indígenas considerando “las asimetrías políticas, sociales, económicas y epistémicas de las relaciones entre la sociedad nacional y las sociedades indígenas” (Quilaqueo y Sartorello, 2018, p.48).

No podemos pensar la interculturalidad sin la dominación/sumisión. Hablar de la interculturalidad como de una relación horizontal, no es más que un eufemismo para disfrazar relaciones verticales. La interculturalidad no es algo que hay que crear en el futuro, como algunos teóricos lo asumen, la interculturalidad existe ahora y ha existido en América desde la conquista. Pero la dominación/sumisión imprime a la relación intercultural, por un lado, condiciones económicas, sociales, políticas y legales, y por otro, disposiciones, actitudes y valores asimétricos, desiguales pero complementarios y que en su complementariedad se reiteran y refuerzan diariamente a través de las conductas rutinarias, esquemáticas entre sujetos dominados y sujetos sumisos (Gasché, 2008, p.373-374)

En este punto de la discusión podemos afirmar que la secuencia formativa de la escolaridad obligatoria es decisiva en la formación y distribución de competencias y disposiciones que facilitan o dificultan la cooperación social y que además “inculcan un imaginario y unos valores comunes en que el conjunto de los grupos, clases, etnias y territorios, se reconocen y a los que confieren valor normativo, o bien, los desatienden o erosionan” (Cox, 2018)

Ampliando la discusión precedente sobre las fronteras étnicas y asimetrías epistémicas resultantes, parece necesario recalcar que el diseño curricular de naturaleza intercultural debe considerar la coexistencia de al menos dos sistemas culturales en la escuela, comprendidos como “dos tipos de conocimiento y dos formas de producirlo sobre la base de orientaciones cognoscitivas³⁷ particulares” (Sánchez, 1997, p.5). Además de las características particularmente relevantes que poseen las comunidades indígenas y condicionan la experiencia y modalidades de aprendizaje de los niños y niñas. Como también los soportes de adquisición de saberes y destrezas manifestados en una amplia gama de contextos cotidianos con distintas formas de participación en la cultura. (Lennon, 2016) en este sentido:

La posibilidad que tienen (los niños y niñas) de acceder a casi todos los escenarios en que se desenvuelve la vida social de su comunidad, de escuchar y ver caso todo lo que se dice y se hace, de observar casi todas las actividades que allí se realizan. En cambio, en el caso de las formas de vida “modernas” ocurre todo lo contrario, al haber una marcada separación entre el mundo de los adultos y el de los niños, e incluso al hallarse los propios niños separados entre ellos por edades a través de la institución escolar (Lennon, 2016, p.341).

Entonces, en cuanto a la Intersección del currículum con el *ámbito de enseñanza y aprendizaje*, la consideración del conocimiento que articule el currículum de la experiencia escolar diferenciados en: *discurso horizontal* y *discurso vertical* puede impactar en gran medida.

El primero se refiere al conocimiento cotidiano, “entraña un conjunto de estrategias que son locales, organizadas segmentadamente, dependientes y específicas a un contexto” (Bernstein, 1999:157). Los conocimientos relacionados al *discurso horizontal* “se relacionan no por integración de sus significados por algún principio

³⁷ Sánchez (1997) Comprende por orientaciones cognoscitivas: aquellas regularidades que un determinado grupo humano adquiere como propias y distintivas de otros, y se refiere a formas particulares de aprehender el mundo, al dominio lingüístico que media la acción entre ellos, a las formas de percibir y conocer la realidad que los circunda, al desarrollo preferente de ciertas facultades mentales, más útiles que otras, para desenvolverse en el medio en el cual desarrollan la vida material.

de coordinación, sino (...) a través de relaciones funcionales de segmentos o contextos a la vida cotidiana" (ibid, p.158-9). En contraste el *discurso vertical* se refiere a "estructuras simbólicas especializadas de conocimiento explícito" (ibid, p.160) o conocimiento académico, profesional educacional.

La experiencia escolar accede a los medios y reglas del discurso vertical, a una estructura de conocimiento especializado y general, independiente a contexto, por lo mismo transferible. (Cox, 2018) El conflicto se encuentra en la diferencia de escenarios de aprendizaje dirigidos a la infancia indígena que en sus contextos de origen vive la articulación y transmisión del conocimiento por medio del *discurso horizontal*.

Dentro del *discurso horizontal* la infancia indígena adquiere saberes de naturaleza procedimental para abordar problemas específicos además de conocimiento conceptual. La observación de las prácticas de los mayores y su participación en ellas por medio de juegos de imitación y las tareas realizadas junto a pares. amplía progresivamente el desarrollo intelectual en sus posibilidades de acción y comprensión a medida que se integran a nuevos contextos y prácticas de su mundo social junto a personas de un nivel más avanzado. (Lennon, 2016)

En el mundo indígena sí es frecuente el aprendizaje por andamiaje, en el cual una persona experta en una tarea guía y presta apoyo gradual al aprendiz, reduciendo paulatinamente su ayuda a medida que se incrementa el nivel de dominio de éste (Lennon, 2016, p. 346). Tarea que asume con un sentimiento profundo de alegría y entusiasmo, que es expresión de la motivación intrínseca propia de esta clase de aprendizaje que tienen lugar en situaciones reales de la vida social, que están antecedidos por la oportunidad de observar a diario y de cerca lo que allí se hace, que procuran al niño la posibilidad de colaborar en tareas que son de vital importancia para su comunidad, y que le resultan por lo mismo altamente significativas (ibid, p.344)

Lo que facilita la comprensión de "el propósito de la generación de conocimientos desde lo propio"³⁸, especialmente entre los sabios indígenas, es mantener una vigilancia epistémica en el tipo de educación que se imparte en las escuelas donde se forma la niñez indígena" (Quilaqueo, 2013). La cognición, en su particular modalidad dependiendo de la cultura, va a manifestarse en todo componente funcional, lo que representa un obstáculo mayor para los procesos de aprendizaje de niños indígenas en su relación con las tareas y problemas del ámbito escolar. (Lennon, 2016)

En este contexto, el dilema que enfrentan los docentes de generar un *conocimiento experiencial* es decir "producir significación y por tanto motivación, de base local y atada al contexto inmediato de vida de sus estudiantes" (Cox, 2018:142) se agudiza por la complejidad simbólica y el desafío sociocultural que presenta el quehacer docente intercultural. Aporta al dilema, el brusco aumento y giro hacia un nivel didáctico-operacional de logros, sobre todo en educación básica. Se ha argumentado que lo concreto de los aprendizajes esperados tienen el fin de no dar espacio a la interpretación facilitándole la planificación al docente. (Osandón y Pinto, 2018)

Esta forma de construir el currículum nacional diluye el principio de descentralización curricular, de autonomía de las instituciones educativas y, en última instancia, de libertad de enseñanza, principio especialmente defendido por la administración que dio origen a estas bases curriculares (...) lo que queda en entredicho en esta fórmula es que el currículum nacional no puede cumplir su rol de referente generativo de propuestas alternas de programas de estudio. La posibilidad de dirimir la relación entre el contexto de aprendizaje y los logros del currículum nacional no tienen oportunidad de expresarse en la medida que ello queda capturado en una mirada instructiva del proceso formativo (Osandón y Pinto, 2018:166-167).

³⁸ Quilaqueo (2013) se refiere a "lo propio" considerando la teoría del control cultural de Bonfil (1988) "sistema según el cual se ejerce la capacidad social de decisión sobre los elementos culturales"(p.5) que refiere a "la capacidad que el grupo tiene para tomar decisiones autónomas e independientes para utilizar ciertos elementos culturales para conseguir sus propios fines sociales, políticos y culturales"(p.6)

Las posibilidades de desarrollar el currículum a nivel local respetando los contextos socio culturales y territoriales son un nudo de tensión histórico que consideramos puede resolverse inicialmente articulado desde un diseño curricular descentralizado y pertinente, desde un foco intercultural.

PRODUCCIÓN Y DISEÑO CURRICULAR: SISTEMATIZACIÓN DE SABERES INDÍGENAS Y GESTIÓN DE LA MEMORIA

Tomando en cuenta el papel estratégico que juega el currículum en el sistema educativo, Castillo y Salgado (2018) relevan la importancia de problematizar el enfoque del instrumento en cuanto al diseño de los mismos, el desarrollo en establecimientos educacionales y en aula como fundamento que favorezca la pertinencia, contextualización y diversificación de las experiencias y aprendizajes de las trayectorias educativas.

Mineduc (2016) sostiene que desde al menos 3 décadas existe la posibilidad de la concreción de una descentralización curricular y que permanece aún como un desafío pendiente. Para Osandón y Pinto (2018), entender el proceso de descentralización curricular como proceso de construcción de oferta educativa de los establecimientos de forma individual agregando al Proyecto Educativo Institucional un componente curricular, es insuficiente e irresponsable ya que “no es justo ni prudente seguir exigiendo y responsabilizando a las escuelas de un proceso que requiere de mayor espesor teórico y técnico, a la vez que un mayor sentido ético respecto de lo público como finalidad de lo educativo” (p.160)

Lo anterior cobra mayor sentido con la recientemente aprobada Ley que crea el Sistema de Educación Pública (Ley 21.040) que se aboca a la desmunicipalización de los establecimientos públicos reorganizándolos en Servicios Locales de Educación (SLE) para este efecto:

El escenario de los Servicios Locales exige una comprensión profunda sobre la responsabilidad en la construcción de un adecuado equilibrio entre autonomía y construcción del sistema. Los nuevos imaginarios territoriales exigirán la construcción de nuevas identidades en torno a lo público, identificación de espacios de sinergia administrativas, pero también de conocimiento distribuido, el que podrá desplazarse en direcciones y comprensiones nuevas si se da el espacio suficiente para la innovación y el empoderamiento frente al proceso de desarrollo del currículum con perspectiva local (Osandón y Pinto, 2018:172)

Una reflexión curricular desde el principio de inclusión podría movilizar comprensiones sobre los actores del proceso educativo y las relaciones que establecen entre ellos. Lo que requiere repensar las concepciones de normalidad y los supuestos que los actores e instituciones educativas tienen respecto al *otro*. Especialmente cuando la oferta curricular prescrita con atención en un estudiantado "normal" rigidiza la forma en que se entiende la diversidad. (Castillo y Salgado, 2018)

Lo que queremos sostener es que pensar la heterogeneidad de manera estática (inscrita en los cuerpos de los y las estudiantes a través de ciertas identidades asociadas a imágenes con respecto a sus orígenes nacionales o territoriales, edades, familias y género, etc.) tienen efectos negativos importantes ya que incita a pensar que se requiere un currículum o un modo de enseñar específico para cada estudiante. Como ya lo dijimos, además de que esto refuerza la diferencia de unos y la normalidad de otros, no se hace cargo del problema de fondo que es el que queremos relevar: el privilegio de unos por sobre otros como producto de sus identidades (Matus y Rojas, 2016:54).

Para Castillo y Salgado (2018) el currículum nacional como una política pública se esboza "en tensión permanente entre la necesidad de definir una base cultural común y la de complejizar la comprensión de la noción de diversidad y diferencia" (p, 229) En este sentido, la lógica de carácter intercultural debiera abrirse con procesos de participación y discusión, lo que implica reconocer la multiculturalidad del territorio y al mismo tiempo:

(...) posibilitar el dialogo de estas culturas en condiciones de simetría y como parte fundamental de las experiencias del estudiantado. Para ello, el currículum nacional debe desarrollar conocimientos y visiones de las personas y del mundo desde una perspectiva intercultural, superando la tendencia a transmitir en el aula una mirada monocultural del conocimiento (Castillo y Salgado, 2018:230).

Actualmente, la falta de sistematización de los saberes indígenas sigue favoreciendo una educación monocultural a pesar de las demandas de inclusión de conocimientos socioculturales realizadas por las comunidades indígenas (Quilaqueo y San Martín, 2008). Para esto es imprescindible develar los saberes y conocimientos que los miembros de las comunidades poseen y en particular la memoria social de las autoridades tradicionales (p.165) lo que implica disponer de una base epistemológica que dé cuenta del conocimiento de los propios actores que son los que poseen el saber educativo y cultural (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011, p. 234), con intención de elaborar un currículum con enfoque intercultural desde una estrategia que tenga en cuenta ambas lógicas sociales y culturales en interrelación al marco de sus respectivas epistemologías que están en la base del proceso de construcción del conocimiento educativo (Quilaqueo , Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

Los procesos de producción y diseño curricular son fundamentales para favorecer o no la contextualización pues un currículum saturado de objetivos, que avanza a nivel prescriptivo de gran detalle que se desplaza del ámbito curricular a lo didáctico, será más difícil de contextualizar (Gysling, 2016)

Para hacer posible este diálogo en contexto escolar se necesita un contenido o *sustancia* sobre el cual establecerlo (Grossman, Wilson y Shulman, 2005). Estos "contenidos escolares se seleccionan atendiendo no únicamente a su carácter científico, propio de las diferentes disciplinas, sino también a su dimensión cultural-social" (Mauri, 1997, p.76). En ese sentido consideramos un aporte las iniciativas consideradas para el Sector de Lengua Indígena (SLI) como primera

instancia de inclusión curricular, pero nos parece particularmente relevante considerar la gestión de la memoria y la enseñanza escolar de la Historia.

La escuela, como espacio privilegiado de la gestión de la memoria social y la transmisión de identidades y saberes legitimados presenta una situación conflictiva en el rol particular de la enseñanza de la Historia que en términos generales cumplen dos objetivos curriculares: uno de carácter netamente disciplinar y cognitivo (comprender el pasado de forma compleja, distinguir periodos históricos, comprender causalidad histórica, relacionar pasado, presente y futuro, etc) y un segundo objetivo dirigido al ámbito de la socialización y las actitudes, el terreno identitario que implícitamente define la distinción entre "nosotros" y "los otros" resultando en la 'lealtad al grupo', usualmente en forma de "patria". (Carretero, Rosa y González, 2006)

La historia entró en la escuela, a finales del siglo XIX (en realidad, en el comienzo mismo de la escolaridad obligatoria), como un procedimiento para la creación de la identidad, que se mostró de gran efectividad para la formación de lealtades a los Estados modernos. Unas lealtades que vinculan tanto a los que están sujetos al poder, como a quienes lo ejercen, pues esa memoria colectiva (bajo el nombre de historia) afecta a todos, mas o menos por igual (Carretero et al., 2006, p.25).

En efecto, una parte de la historia debe administrar recuerdos pues no existe la colectividad sin recuerdos compartidos, pero existe una diferencia entre la enseñanza de la historia y la transmisión de la memoria compartida. Aún cuando ambas se refieren al pasado, la memoria se vincula con la experiencia personal (como acontecimiento vivido o como relato recibido) y la historia va más allá del carácter individual o plural del sujeto que recuerda (Carretero et al., 2006).

La incorporación de la mirada del "el/los otro/s" como protagonistas se hace absolutamente necesaria como requisito en debates de diseños curriculares, programas y textos pues su ausencia ha sido recurrente y significativa. La revisión

profunda de historias nacionales y locales y la reconsideración del pasado suponen cambios significativos en la enseñanza de la historia y la "todavía muy incipiente práctica de generar una comparación entre versiones históricas alternativas de un mismo pasado" (Carretero et al., 2006, p.15)

Desde la **colonialidad del poder** propuesta por Quijano (2005) como concepto que alude a la invasión del imaginario del otro como discurso introducido en el mundo del colonizado que también se reproduce en el locus del colonizador, se desprende la **colonialidad del saber** entendida como la represión de otras formas de producción de conocimiento que a su vez niegan el lego intelectual e histórico de los pueblos indígenas. En esta línea Mignolo (2003) basándose en la colonialidad del poder sostiene :

... el eurocentrismo se volvió, por lo tanto, una metáfora para describir la colonialidad del poder, dentro de una perspectiva de la subalternidad. Desde la perspectiva epistemológica, el saber y las historias locales europeas fueron vistas como proyectos globales, partiendo del sueño de un Orbis universalis christianus hasta llegar a la creencia de Hegel en una historia universal, narrada desde una perspectiva que ubica a Europa en el punto de referencia y de llegada (Mignolo, 2003, p.41).

La interculturalidad, entonces, no sólo referencia el contacto entre occidente y otras civilizaciones, es vista como perspectiva que propone un giro epistémico capaz de producir nuevos conocimientos y otra comprensión del mundo. Representa la construcción de un espacio epistemológico que incluye conocimientos subalternizados y occidentales como contraposición a la geopolítica hegemónica monocultural y monoracional del conocimiento (de Oliveira y Ferrao (2013).

El concepto de interculturalidad es central para la (re)construcción de un pensamiento crítico-otro – un pensamiento de/desde otro modo-, precisamente por tres razones principales: primero, por que es vivido y pensado desde la experiencia de la colonialidad (...);segundo, por que reflexiona sobre un pensamiento que no se basa en los legados eurocéntricos o de la modernidad

y ; tercero, porque tiene su origen en el sur, lo que contribuye a darle un vuelco a la geopolítica dominante del conocimiento, la cual se ha centrado siempre en el norte global (Walsh, 2005; p. 25).

En este sentido y con la intención de sugerir contenidos desde un enfoque intercultural recogemos las palabras de Cuevas (2013):

En tanto las historias y los actores subalternizados puedan considerarse como lugares de producción de conocimientos, las actuales prácticas en memoria colectiva tomarían ya no solo la crítica realizada por la recuperación colectiva de la historia a los postulados epistemológicos convencionales de las ciencias sociales y humanas, sino que se ubicarían desde la decolonialidad como parte de un pensamiento de frontera orientado a restituir el lugar de aquellas epistemes que fueron desconocidas y subalternizadas (Cuevas, 2013, p.102).

En la tarea de resignificar el currículum nacional, la mirada integradora sobre los sentidos del instrumento y sus expectativas debe considerar también la perspectiva del aprendizaje, el conocimiento profundo del contexto educativo y el estudiantado para permitir pedagogías más flexibles, lo que se logra establecer por medio diagnósticos elaborados y analizados colaborativamente, lo que a su vez permite evidenciar los sesgos que puedan incidir en las decisiones pedagógicas (Castillo y Salgado, 2018).

El espacio curricular con que cuentan actualmente solo 4 de los pueblos originarios (aymara, quechua, mapuche y rapa nui) cuenta de una asignatura – el Sector de Lengua Indígena (SLI, aprobado por el Decreto 280/2009) – abordando aspectos de su lengua y cultura. Para los 5 pueblos restantes (licanantai, colla, diaguita, kawesqar y yagán) se remite a la posibilidad de talleres de revitalización en los establecimientos que no garantizan continuidad formativa pues dependen de proyectos anuales aún cuando el contar con la asignatura permite mantener el espacio logrado y resguardar el derecho a la enseñanza de sus lenguas y cultura en la escuela (Castillo y Salgado, 2018).

Nos parece insuficiente en consideración del informe de *Recomendaciones para una Política Nacional de Desarrollo Curricular* de la mesa de Desarrollo Curricular convocada en 2015 por el Ministerio de Educación, que concluye que las características generales de un currículum nacional considerado un instrumento de política pública que favorece la democratización del conocimiento en el contexto de una sociedad plural y pluricultural "implica que la base cultural común que representa debe establecer el referente formativo para todos los estudiantes en un marco de diversidad" (Arratia, Latorre y Vargas, 2018:94).

A modo de síntesis, la cultura, considerada como sistemas de significación históricos los cuales sustentan, estructuran y guían nuestras vidas, da cuentas de la diversidad cultural como fenómeno natural, de producción sociológica, histórica y geográfica. Entendemos, entonces, el proceso de desarrollo humano en interrelación constante tanto con un ambiente natural como con el orden cultural y social resultante que se expresa como producción humana constante. Desde esta lógica la institución educativa se constituye como transmisora de significados por medio de procedimientos de control y legitimación. En el caso de la infancia indígena la institución educativa atenta contra el conocimiento configurando un espacio de uniformidad, corrección y adoctrinamiento.

El currículum como producto socio-histórico es de naturaleza política, no puede ser considerado un instrumento neutro pues condiciona el proceso formativo con su selección cultural desde ámbitos, políticos, económicos, sociales, y culturales que dejará plasmados el sustento teórico, político e ideológico que posee. Los nudos de tensión en territorio atacameño se relacionan a: la identificación étnica que no se define necesariamente por ocupación de territorio específico, la falta de consideración de soportes de adquisición de saberes y destrezas que repercuten en el ámbito de enseñanza-aprendizaje en consideración de que la cognición va a manifestarse en todo componente funcional, una perspectiva intercultural de diseño curricular que contenga ambas lógicas sociales y culturales

interrelacionadas que consideren la necesidad de complejizar las nociones de diversidad y descentralizar el currículum abriendo el dialogo con otras culturas en condiciones simétricas.

Capítulo 5 - DISEÑO METODOLÓGICO

DISEÑO METODOLÓGICO: CUALITATIVO

Este diseño metodológico prioriza el estudio de un fenómeno social desde la perspectiva de los participantes, permite aplicar estrategias múltiples de recolección de datos y otorga flexibilidad para aplicar instrumentos que recojan los discursos individuales y colectivos por medio del paradigma comprensivo-interpretativo (Ngozwana, N. 2018).

PARADIGMA COMPENSIVO-INTERPRETATIVO DE INVESTIGACIÓN

La investigación cualitativa intenta identificar la naturaleza de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón de su comportamiento y manifestaciones. Enfoque, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico (Martínez, M. 2004). La realidad social se construye sobre el marco de referencia de los actores, por tanto, las realidades son múltiples para cada actor individual y la realidad social surgirá como configuración de diversos significados. Poder captar estos significados que atribuyen los actores a los acontecimientos, su conducta y las interacciones e interpretarlas (comprenderlas) son la principal función de la investigación guiada por el paradigma interpretativo (Briones, G. 2000). Los discursos serán tomados como puntos de pasajes del sentido y comprendidos de acuerdo al orden simbólico que lo generan, pues adentrarnos en estas discursividades y sus nominalizaciones implica comprender la red de relaciones sociales para comprender cómo se expresa este grupo humano en relación a su estructura social en este momento histórico (Calzado, M. 2014).

El paradigma interpretativo reconoce las realidades de forma subjetiva y dependientes de la experiencia individual dentro de un contexto cultural e histórico determinado, su relevancia dentro de la metodología cualitativa es el foco en las

creencias subjetivas de los sujetos históricos entendidas en relación de su contexto específico, asumiendo una realidad interactiva, resultado de experiencias sociales compartidas (Ngozwana, N. 2018).

El paradigma cualitativo provee, entonces, un enfoque comprensivo-interpretativo de alta pertinencia en el presente estudio, con el fin de comprender la construcción social de la comunidad de Toconce y las significaciones que atribuyen sus miembros al proceso educativo, comprendiendo la realidad de su universo simbólico y las representaciones socioculturales resultantes. De acuerdo a Calzado, M. (2014) esta lectura desde la óptica comprensiva aborda el discurso con un enfoque crítico, asumiendo el desafío de desnaturalizar las discursividades sociales, procurando captar las desigualdades, el poder, sus causas y resultados suponiendo una circularidad en los procesos de significación. Esta actitud comprensiva diluye la tradicional tensión presente en las ciencias entre sistema y acción.

Considerando la complejidad sociocultural y del sistema de significación simbólicos practicadas por la comunidad indígena de Toconce con el objetivo de develar una imagen más realista de la cosmovisión del grupo humano que representa el fenómeno social estudiado. Los discursos no se generan en sí mismos sino en relación con los poderes sociales presentes en la lucha por el capital económico, cultural y simbólico, siempre en vínculo directo con la práctica de los agentes. Esta noción de subjetividad rompe con las representaciones individuales del actor social y las articulan con las estructuras en que se ubica.

Se utilizarán técnicas cualitativas de enfoque interpretativo con la intención de captar el universo simbólico y significaciones atribuidas por los miembros de la comunidad de Toconce a la situación de la educación y las demandas de la comunidad sobre la oferta educativa.

Calzado (2014) sostiene que este mundo entendido como construcción simbólica interpela al investigador desde el interior como un semejante y también en la superficie semántica por medio del componente lingüístico social, haciendo necesaria la doble ruptura epistemológica que se alcanza con la crítica al lenguaje del sentido común y su sustitución por nociones científicas, lo que implica someter a análisis los esquemas utilizados con el fin de evitar las nominalizaciones habituales de la realidad social.

EL ESTUDIO DE CASOS, Estudio de Caso Intrínseco

Se ha decidido este tipo de estudio, por su cometido en la particularización y el énfasis en la interpretación enfocado en un caso particular, buscando la comprensión en profundidad del fenómeno social y en consideración de la complejidad particular de esta comunidad, con la intención de comprender este sistema de significaciones único en su contexto nativo. Esta singularización coincide con las partes constituyentes del mismo descritas por Stake (2007) al ser un sistema integrado y acotado, tipificado como intrínseco pues se enfoca en este caso particular. El análisis del mismo, de acuerdo a la descripción de Coller (2005) no tiene la intención de ilustrar una teoría, sino, de recurrir a distintas perspectivas teóricas para interpretar lo encontrado en el caso estudiado. Congruente con ello no dispone de hipótesis previa a contrastar pues lo relevante es profundizar en el conocimiento de este caso excepcional que dará cuenta de sí mismo

La lógica de la metodología de casos difiere de otras en cuanto a la selección de las muestras, el método del caso propone la generalización e inferencia hacia la teoría y no hacia otros casos lo que es crítica frecuente del mismo, ya sea por falta de representatividad o el pequeño tamaño de la muestra. Su valor en cambio reside en la posibilidad de estudiar un fenómeno y su contexto lo que implica la inferencia lógica del investigador para postular o descubrir relaciones entre

características en el marco de una estructura conceptual explicativa (Yacuzzi, E. 2005).

Un segundo motivo de selección tiene que ver con su carácter no intervencionista que intenta además preservar las realidades múltiples en la comprensión del caso particular considerando intervenir en la menor medida posible la realidad cotidiana del mismo (Stake, R.E. 2007) criterios considerados prioritarios en la comprensión e interpretación *in situ* de este grupo social particular y las significaciones atribuidas a su universo simbólico.

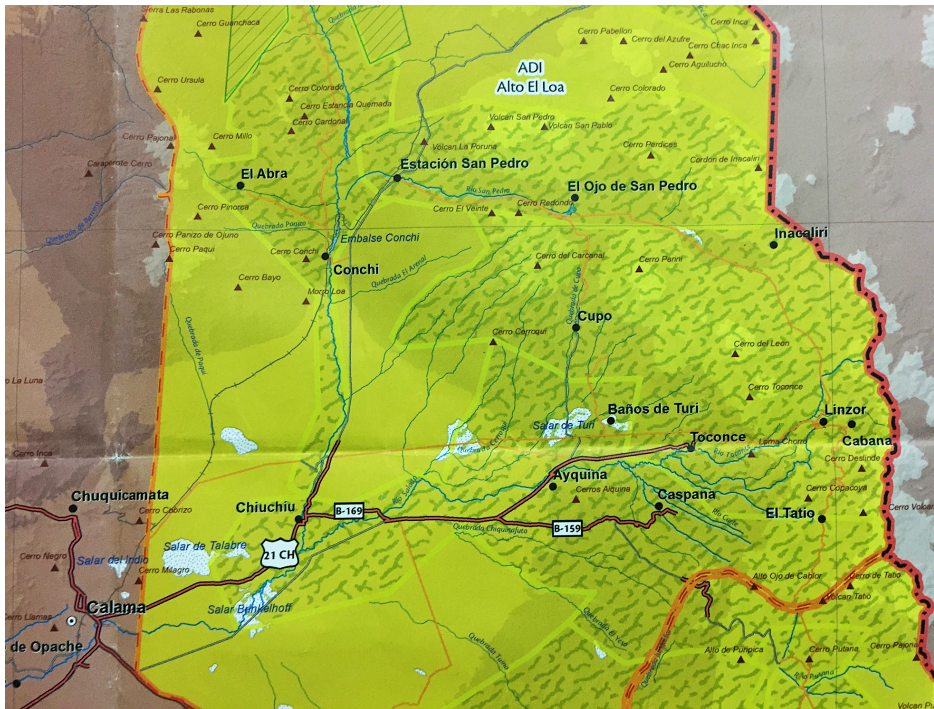
Un tercer criterio de selección de diseño tiene que ver con su *enfoque progresivo* (Malcolm P. y David H., 1976) que además de destacar la presencia del intérprete en el campo permite la adaptación del diseño si la aparición de nuevos temas en el transcurso de la indagación acusan la necesidad de un cambio en el planteamiento de preguntas o las anula, modificación que busca reorientar o sustanciar el significado.

DELIMITACIÓN

Área de estudio: TOCONCE³⁹

Localizado en las tierras altas de la región de Antofagasta, Provincia de El Loa, región del Río Loa superior, subregión del río Salado. A 3400 metros de altitud, a 106 kilómetros al este de la ciudad de Calama, entre 22° 06' – 22° 22' S y 68° 15' - 68° 07' W

³⁹ La información utilizada para esta contribución procede del Proyecto Fondecyt 10110068.



El complejo Toconce Mallku representa a las poblaciones de tradición altiplánica durante el Período Intermedio Tardío en la cuenca del Salado iniciándose hacia los 800 d.c. Sus asentamientos ocupan tierras situadas entre los 3000 y 4000 m.s.n.m. de las subregiones del río salado y río San Pedro en el sector septentrional de la Provincia de El Loa y la región de Lípez del altiplano meridional, en el sur de Bolivia. Se conocen mas de una veintena de sitios de esta filiación (...) siendo el de mayores dimensiones, el sitio Likan, en Toconce (Castro, V. 2001).

El estudio se realiza en la comunidad de Toconce por su representatividad como comunidad indígena particular del pueblo originario atacameño, cumpliendo así con la particularización y muestra específica que demanda el estudio de caso (Stake, R.E. 2007). Se ha considerado en dicha selección el conocimiento geográfico y cultural de la zona que posee la investigadora, lo que facilita el acceso físico y disponibilidad para llevar a cabo el estudio. También se ha privilegiado la cercanía y aceptación que la comunidad ha demostrado a la

investigadora por medio de la invitación a múltiples ceremonias, rituales y participación de tareas cotidianas. De esta relación de confianza establecida previa a la realización del estudio puede asumirse buena acogida a la indagación de parte de la comunidad y actores dispuestos a dar su opinión libremente en un escenario de confianza, lo que genera un mayor acceso a la comprensión de los símbolos sociales de significación simbólica. Como criterio final y de alta relevancia se considera la presencia intermitente de una oferta educativa dirigida a la comunidad indígena de Toconce en esta zona geográfica extrema

Sujetos de investigación

Al reflexionar sobre las significaciones vinculadas con los discursos es pertinente incorporar voces múltiples. Al análisis de documentos previo se incorporan las voces de las entrevistas con el fin de construir matrices de pensamiento de este momento histórico dado (Calzado.2014) congruente con lo anterior, los sujetos seleccionados para este estudio de caso corresponden a una muestra intencionada con el fin de conocer las perspectivas de los sujetos que experimentan el proceso educativo intercultural en consideración de los objetivos planteados para esta investigación.

Los estamentos representativos de la comunidad de Toconce : adulto mayor, madres/padres de niños en edad de asistir a la educación formal y educadores que ejercieran en la comunidad. La selección incluye estamentos representativos para obtener una perspectiva global del fenómeno, procurando saturar el espacio simbólico para acceder al sistema de significados y análisis comprensivo-interpretativo. Siguiendo a Bourdieu (2007) se han priorizado también encuestados conocidos desde la proximidad social y la familiaridad para asegurar condiciones principales de una comunicación "no violenta" y la intención de reducir al mínimo la violencia simbólica y la asimetría socio-cultural, actuando sobre la estructura misma de la relación en cuanto a capital lingüístico y simbólico.

a) Criterio de selección, interlocutor clave: Madres/padres de niños en edad de asistir a la educación formal.

Residentes de la comunidad y que en la actualidad tengan descendencia dentro del rango etáreo de la primera infancia (0 a 6 años), considerando esta etapa por ser el momento establecido en la legislación nacional como punto de inicio de la formación educativa y como informantes de primer orden de las necesidades inmediatas de los infantes y las proyecciones de su desarrollo, además de ser figuras centrales de adquisición de conocimiento en el proceso de socialización y formación.

b) Criterio de selección, interlocutor clave: Líderes comunitarios/Adulto Mayor

Líderes comunitarios: Considera a dirigentes de la comunidad de Toconce, elegidos democráticamente por miembros de la comunidad indígena. De acuerdo a Morales (2016) su competencia se asienta en las relaciones de parentesco y vecindad con fuerte identificación localista y solidaria, constituyéndose como agentes de competencia local, buscan obtención de recursos a favor de la comunidad ante las agencias gubernamentales y privadas, también ante los líderes sociales y políticos atacameños.

El líder comunitario, generó la instancia para presentar a esta investigadora y el tema de investigación a ser aprobado por votación al consejo comunitario de Toconce, sin embargo no concedió la entrevista. En consideración de esta dificultad y ejemplo de la flexibilidad que otorga el diseño metodológico cualitativo, en este caso para aplicar instrumentos que recojan los discursos individuales (Ngozwana, N. 2018) se consideró el sujeto ADULTO MAYOR proyectando el mayor impacto potencial de este segundo actor. A continuación se describe su selección.

b2) Criterio de selección, interlocutor clave: Mayores (Adulto mayor)

Para sistematizar los saberes indígenas y la inclusión de conocimientos socioculturales realizadas por las comunidades indígenas, es imprescindible develar los saberes y conocimientos que los miembros de las comunidades poseen y en particular la memoria social de las autoridades tradicionales (Quilaqueo y San Martín, 2008, p.165). Nuestros interlocutores manifestaron en sus entrevistas la necesidad de preguntar a los "mayores" pues ellos eran los concedores las costumbres y a quienes debía consultarse primero.

c) Criterio de selección, interlocutor clave: Docentes

Todo docente que ejerciera en la localidad de Toconce con la intención de profundizar en el currículum vivido develando los contextos educativos cotidianos, dentro y fuera de aula, la pertinencia e impacto de las políticas educativas y curriculares en contexto indígena, la aplicabilidad del diseño curricular además de constatar datos sobre el perfil y formación docente de los profesionales de la educación indígena que ejercieron en Toconce. Anticipamos contar con la visión pedagógica experta sobre las prácticas socioculturales en este espacio comunitario.

Sujetos de investigación		
Sujetos Clave	Criterio de selección	Técnicas de obtención de datos
a) Madres/padres de niños en edad de asistir a la educación formal.	Madres y padres de niños que asisten a la educación formal a partir de la primera infancia (0 a 6 años) por ser el momento establecido en la legislación nacional como punto de inicio de la formación educativa	Entrevistas Semiestructuradas
b) Mayores	En consideración de la representatividad a nivel comunitario por su conocimiento de la historia y las costumbre. Además de ser ex alumna de la Escuela de San Santiago de Toconce.	
c) Docentes	Haber ejercido en la localidad de Toconce con la intención de profundizar en el currículum vivido.	

Cuadro nº4

TÉCNICAS DE INVESTIGACIÓN

El proceso de obtención de datos se realizó el mes de octubre, 2018 en la comunidad indígena de Toconce y las ciudades de Calama y Antofagasta empleando como técnicas cualitativas de obtención de datos entrevistas semiestructuradas. El proceso de obtención de datos involucra interacción con los sujetos, un diario de notas como complemento de ideas y experiencias de los participantes y de reflexiones sobre el proceso además del registro de audio. Una batería de preguntas construída previamente para las entrevistas y el consentimiento informado, firmado en la entrevista con docente y líderes comunitarios, y la información y consentimiento verbal clara sobre el propósito y objetivos de la investigación en el caso de los padres y madres, pues se constituyen como contexto culturalmente no pertinente para la exigencia de la firma de un documento. Esta recolección de datos se contrastará posteriormente con datos obtenidos a través de diferentes fuentes orales, documentales, estadísticas, organismos públicos, etc. con el fin de verificar si los datos obtenidos por medio de la aplicación de distintos instrumentos guardan relación entre sí, convergiendo desde las diferentes perspectivas del fenómeno de estudio con el fin de evitar la introducción de sesgos personales en las distintas fases de la investigación. (Martínez,2006; Coller,X. 2005).

La entrevista de Investigación social

La entrevista de investigación social es la mínima expresión de un sistema comunicativo que se retroalimenta, y como todo sistema abierto no puede entenderse como la suma de sus partes, sino como el resultado de una circularidad interaccional (Alonso, L.E. 1999:230). Se basa en interacciones sociales que se cumplen bajo la coacción de estructuras sociales.(Bourdieu, 2007:258). Esta técnica presenta especial utilidad para obtener información de carácter pragmático, es decir, como los sujetos actúan al mismo tiempo que

reconstruyen un sistema de representaciones sociales en su práctica individual, donde el comportamiento del individuo concreto tendrá relación con el objeto de investigación, esta subjetividad directa del producto que genera la entrevista es su principal característica. El yo de la comunicación en la entrevista se expresa desde el punto de vista generalizado del grupo social al que pertenece (Alonso, L.E. 1999), es decir, el individuo concreto se expresa desde el modelo de su rol social, donde sus vivencias darán cuenta de los elementos sociales que enmarcan su vida como actor social, cultural y psicológico histórico.

La entrevista entonces, no sólo se sitúa en el campo conductual, en cambio se basa fundamentalmente en el hecho de hablar con interlocutores de lo que hacen y lo que son, con el propósito de favorecer la producción de un discurso conversacional continuo y con una cierta línea argumental donde la palabra es vehículo de una experiencia personalizada, biográfica e intransferible y tiende a resultar muy productiva en el estudio de casos típicos o extremos. (Alonso, L.E. 1999). Las entrevistas realizadas son descritas a continuación.

ENTREVISTA SEMI ESTRUCTURADA

Esta técnica se puede definir como una reunión para intercambiar información entre un entrevistador y entrevistados en que a través del diálogo "logra una comunicación y la construcción conjunta de significados respecto a un tema" (Sampieri, 2006, p.597).

Para Rodríguez (1999) esta técnica puede definirse como una narración que transcurre cara a cara dentro de un carácter dialógico. Complementando con lo planteado por Delgado y Gutiérrez (1995) Este tipo de entrevista "favorece la producción de un discurso conversacional, continuo y con una cierta línea

argumental del entrevistado sobre un tema definido en el marco de una investigación” (p. 228).

CRITERIO DE CREDIBILIDAD

La calidad objetiva de una investigación se mide por medio de criterios de validez y fiabilidad de sus resultados. La validez será el grado en que un instrumento mide lo que pretende, por lo que este criterio valora si el resultado obtenido en un estudio es el adecuado, la fiabilidad, se refiere a la consistencia interna de la medida.

El presente estudio utilizará la triangulación metodológica de validación; estrategia de investigación que contrasta múltiples fuentes de información y técnicas de recogida de datos cautelando compensar el sesgo inherente a cada una de ellas y reduciendo la posibilidad de errores de interpretación (Mucchielli, 2001). asentando el análisis y conclusiones del estudio en el mayor número de referencias. (Coller, 2005)

Se determina como criterio de credibilidad la revisión y consulta de los instrumentos contruidos por parte de investigadores y académicos del Departamento de Educación de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Chile.

Considerando la complejidad del espacio simbólico y discursivo que interactúan en la realidad de Toconce, los criterios de credibilidad que aseguran validez y confiabilidad al presente estudio serán basados en la triangulación vía sujetos, generando datos contrastables desde muestras de distintas fuentes: adultos mayores, madres de niños asistiendo a educación formal y profesores que ejercieran en la escuela de la comunidad, además de recurrir a la triangulación vía teoría, siguiendo los referentes teóricos en los que profundizamos anteriormente.

Capítulo 6 - ANÁLISIS DE DATOS

Al develar de manera sistemática los discursos, debe tenerse en cuenta sus contextos de enunciación y el escenario desde donde se realiza el análisis, considerando que el actor social nunca inicia los discursos, más bien, emergen enunciados históricos resultantes de la comunicación como un proceso de significación circular (Calzado, 2014). Resultando en un sujeto-histórico. En este sentido "todos los discursos se desarrollarían en el anonimato del murmullo, por lo cual no importa quien habla" (Foucault, 1996, p.43).

Para interpretar la construcción social del sentido, el investigador se enfrenta a un universo de significación que lo interpela no desde el exterior, sino como semejante; y una dimensión que también lo constituye. Calzado (2014) plantea la necesidad de una doble ruptura epistemológica que se alcanza a través de "la crítica del lenguaje del sentido común y su sustitución por nociones científicas (...) implica someter a análisis los esquemas utilizados por el cientista, con el fin de evitar el contagio de las nominalizaciones habituales de la realidad social" (p. 239).

Los datos obtenidos en el trabajo de campo se analizaron mediante el método cualitativo de teorización, también conocido como **análisis por teorización anclada** (Paillé, 1994). "orientado a generar inductivamente una teorización respecto de un fenómeno cultural, social y psicológico, procediendo a la conceptualización y a la relación progresiva y válida de datos empíricos cualitativos" (Mucchielli, 2001, p.69).

El desarrollo de este análisis cualitativo consta de seis operaciones de desarrollo que incluyen: la codificación inicial del corpus, categorización, relación, integración modelización y teorización. Teorizar, en este tipo de análisis será:

Llevar los fenómenos a una comprensión nueva, insertar acontecimientos en contextos explicativos, vincular en un esquema englobante a los actores, las interacciones y los procesos que están actuando en una situación educativa...(Mucchielli, 2001, p.70).

El producto estará siempre anclado en los datos empíricos, cautelando que el análisis cualitativo tenga como procedimiento central la comparación constante entre los datos de análisis y los datos de campo que progresivamente, y mediante aproximaciones sucesivas, logran conceptualizar su objeto "instalando un vaivén productivo entre recogida y análisis, pero al interior mismo del corpus" (Mucchielli, 2001.p.71)

De las entrevistas⁴⁰ realizadas se identifican temas emergentes, que darán construcción a las categorías resumidas a continuación para facilitar la comprensión.

⁴⁰ Los corpus en su totalidad pueden encontrarse en los anexos de esta investigación.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

Las categorías que exponemos a continuación se relacionan a los datos emanados de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los interlocutores⁴¹. Que en este caso fueron 3 mujeres indígenas originarias de Toconce de 70, 41 y 37 años con residencia permanente en Toconce y son madres o abuelas de niños que asisten a educación formal y el primer profesor de la escuela San Santiago de Toconce, posteriormente coordinador del programa EIB Orígenes, Lican Antai y actual docente universitario.

A continuación, con la intención de evidenciar un orden, presentamos los códigos utilizados y las categorías y los elementos que la componen para desarrollarlas posteriormente.

Descripción	Código
Entrevista a estudiante que asistió a educación formal en Toconce y Calama. Actualmente madre de 2 niños asistiendo a educación formal pública en Calama.	E1
Entrevista a estudiante que migro con su grupo familiar para asistir a educación formal en Calama. Actualmente madre de 1 hija asistiendo educación formal pública en Calama.	E2
Entrevista a adulto mayor que asistió a educación formal en Toconce. Actualmente tiene 2 nietos asistiendo a educación formal pública en Calama.	Delfina Escalier ⁴²
Primer profesor de la escuela San Santiago de Toconce que comenzó a funcionar en 1960, posteriormente director de colegios en Antofagasta, coordinador local del programa EIB Orígenes Lican Antai y actual docente universitario.	E3

Cuadro N°5.

⁴¹ Siguiendo la reflexión de Rappaport sobre los fundamentos epistemológicos de una metodología colaborativa y el desarrollo de construcciones narrativas con base en la cultura local. Entenderemos la producción colaborativa desde los conceptos desarrollados por nuestros interlocutores no "consultantes" o "informantes" para desarrollar nuevos vehículos conceptuales que faciliten aproximaciones para interpretar los datos. (Rappaport, 2007)

⁴² Comenzando la entrevista la interlocutora manifiesta el deseo de obviar el anonimato pues "No va a esconder su nombre pues habla con la verdad de cómo han sido las cosas" Delfina Escalier, 2019. Toconce.

Categorías	Elementos
I. Significados otorgados a la experiencia de ser estudiante indígena.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Primer contacto con la educación formal y experiencia educativa posterior. 2 Emigración como condición para asistir a la educación formal. 3 Discriminación por pertenecer a comunidad indígena. 4 Importancia atribuida a la educación.
II. Relaciones interculturales sostenidas con la cultura dominante.	<ol style="list-style-type: none"> 1 Apoyo municipal precario. 2 Falta de reconocimiento como ciudadanos y sujetos de derechos. 3 Proceso de Consulta Indígena en Educación 2018
III. Elementos culturales que deberían expresarse en el diseño e implementación curricular	<ol style="list-style-type: none"> 1. Lengua 2. Costumbres. 3. Docentes culturalmente sensibles y escuela en la comunidad.

Cuadro N°6.

CATEGORÍA I

Significados otorgados a la experiencia de ser estudiante indígena.

Como se ha expuesto con anterioridad, la comunidad de Toconce se encuentra ubicada en la tierras altas de la II región de Antofagasta, en el desierto de Atacama. El transporte público que los conecta con el centro urbano más cercano, a 94,6 km, funciona 3 veces a la semana. Es importante reiterarlo debido a que el contexto geográfico determinará su relación con el entorno y las dinámicas sociales alejando esta realidad socio educativa de los espacios educativos formales habituales a los que acceden la mayor parte de la infancia nacional, convirtiendo al estudiante indígena Toconceño en un sujeto distinto en cuanto a su capital cultural y simbólico (Bourdieu, 2008) lo que se manifiesta tanto en su

experiencia educativa y habilidades cognitivas evidenciado en los discursos de estudiantes y apoderados.

1 – Primer contacto con la educación formal y experiencia educativa posterior.

La percepción de la experiencia educativa emana de los discursos con variados énfasis, sin embargo, existen elementos recurrentes en las manifestaciones de los sujetos que nos permite acercarnos a la comprensión de las experiencias educativas de estudiantes indígenas y sus trayectorias educativas en contexto rural y urbano. Es importante declarar que las experiencias compartidas por nuestros interlocutores, de primera y segunda fuente, fueron constantemente comparadas con la primera relación establecida entre un docente con la comunidad, de esta manera puede comprenderse también la importancia que juega la memoria colectiva en la construcción de las percepciones y expectativas de las futuras relaciones entre la triada comunidad, docente y escuela.

Mire la escuela, empezó acá como en el 1960. Y ese era el primer profesor que llegó. Ya, entonces éramos hartos niños. Y yo más o menos ya tenía como 9, 10 años, pa 10 años, así. Y ahí... entonces el profesor, eh, yo vivía en el campo, en las estancias entonces el profesor dijo "No. Tienen que venir todos los niños, todos los niños a clases" y ahí me echaron a la escuela. Entonces ahí estuve cuantos años acá pu, en la escuela. Pero lo pase muy bien pu (...) muy bien, muy lindos recuerdos tengo.

Delfina Escalier, 2019

(...) conversando con gente de mi comunidad (...) todos hablan tan bonito del profe Domingo

(E2, 2018)

(...) que la educación en los pueblos fuera como de calidad, cachai. Que fuera una cosa de que no sé, no tengamos nada que envidiarle a una escuela privada y cosa que los niños se vinieran al pueblo por un tema de

educación pu, o sea allá está la mejor escuela con docentes así como, Domingo Gómez.

(E2, 2018)

El profesor de la primera escuela, San Santiago de Toconce describe los primeros acercamientos detallando uno de los hechos que determinaron su relación con la comunidad:

(...) no entendía lo que hablaban los niños, no entendía lo que hablaba la gente. por que además los niños movían muy poco los labios... es una de las características en ese tiempo (...) yo ya estaba desesperado por que, ¿Cómo llegar a los chiquillos? ¿ Cómo les enseñaba si nos los entendía?. Y un día, como a la semana, ya me, me enojé. Tenía un niño adelante y lo grité... ahhh! No me... y yo cuento la verdad aunque me da vergüenza. Y El niño me mira y le veo los ojitos... ahhh, me sonó el cabro ... ahí cambié... Primera vez, primer impacto que me hizo cambiar todo, todo, todo, hasta el día de hoy. No era él, el que tenía que cambiar para que yo lo entendiera, era yo. Así es que me empecé a meter, a meter, a meter y empecé a entenderlo.

(E3, 2018)

El docente manifiesta que también contribuyeron a la buena relación con la comunidad a una serie de decisiones cotidianas (ej: en el primer partido de fútbol, jugar por el equipo local y no con los urbanos) que resultaron tener peso *cultural e ideológico* a nivel local, la participación en todas las costumbres y una estrecha relación con Codelco que *“estimaba fondos del cobre a comprar alimentos para los niños de las zonas rurales (...) entonces a Toconce llegaba bastante mercadería y además de eso, la ayuda cristiana evangélica y Caritas Chile”* (E3, 2018).

Otros elementos que contribuyen a la relación fueron el hecho de *que las familias se turnaban para cocinar y eso implicaba que todo el grupo familiar compartía ese día en la escuela*. Siguiendo la reflexión de Alvear, Hernández y Montecino (2017) entenderemos el extracto del discurso relevado por el docente en el sentido del Patrimonio Alimentario que *“opera al interior de diversos procesos de construcción*

y legitimación social e identitaria que involucran una temporalidad (una memoria colectiva territorial y una memoria individual familiar); una espacialidad (dimensión geográfica y territorial) y procesos de apropiación, (legitimación interna y externa)" (p.116).

*Era buena la cosa pero no pagaban a nadie para que hicieran eso, para que cocinara, para que prepararan los alimentos. Entonces la comunidad se turnaba y ellos llevaban la leña, llevaban las personas que iban a cocinar, todo. Por turnos le correspondía a cada familia, tuviera un hijo, tuviera dos hijos, tuviera 10 hijos, lo que fuera, pero la familia completa comía ese día en la escuela (...) Las personas que iban a cocinar, mira, si tenían un pedazo de carne de llama se lo echaban a la olla. Si tenían verduras, le echaban verduras. Que se yo, mmm. Y además como habían muchas truchas en el río, como en ese tiempo había mucho agua el día sábado, el día domingo más bien, los chiquillos del curso más grande los mandábamos a pescar. Y el día lunes, trucha con ensalada, con arroz. **Entonces había mucha interacción, era la escuela de la comunidad.** Era de la comunidad (...) antes de hablar con el director o el profesor que eran la administración formal, hablaban con la administración tradicional, con la autoridad tradicional. Y si la autoridad tradicional autorizaba, se seguía, o si no, no.*

(E3, 2018)

En la cotidianeidad de la escuela se producían y consumían productos patrimoniales⁴³, los mismos no pueden desligarse de su configuración territorial, geográfica, social, cultural, de clase y de género. Relevar y poner valor a estos saberes no sólo se constituye como "reconocimiento de la diversidad alimentaria pero también de identidades, sus luchas y conflictos por la representación y participación en el entramado social y económico" (Alvear et al., 2017). Siguiendo esta línea, la alimentación, dada su raigambre cultural, será también terreno de violencia encubierta y simbólica si consideramos el Programa de Alimentación

⁴³ Se entiende por producto patrimonial todo producto considerado por la comunidad como alimento (animal, vegetal, hongo) cuya producción y consumo posea una larga duración en la región y/o provincia, cuyos procesos productivos entrañen saberes transmitidos transgeneracionalmente, y que sus productores y consumidores(as) consideren como parte de su memoria. Pueden ser producidos y consumidos en pequeñas colectividades (Alvear et al., 2017: 118).

Escolar de JUNAEB que consume la infancia indígena Toconceña en contexto urbano.

La memoria colectiva resultante de la primera relación comunidad-escuela se vincula con la experiencia personal y siempre estará al servicio de acciones presentes, negociando qué es lo que se recuerda y qué se olvida, al tiempo que rememorar en comunidad fortalecerá los vínculos estrechando los lazos de quienes recuerdan juntos y sintonizando sus pensamiento y sentimiento (Carretero et al, 2006)

Las trayectorias educativas posteriores a este primer contacto con la educación formal relevan en sus discursos significaciones atribuidas a las vivencias educativas formales en contexto rural y urbano. Los discursos orbitan en dos ejes temáticos centrales, las relaciones interpersonales mantenidas con la comunidad educativa y el aprendizaje.

Quando yo estudié en primero básico (en Toconce), el profe...yo le tenía miedo y casi como que ...no le pedíamos permiso para ir al baño. Yo estaba en la sala y yo me orinaba ahí pu, y te voy a decir la verdá pu, si eso es lo que pasó y como que... aprendí... como te dije. Aprendí con él pero me daba miedo su persona, así, como era. Hablaba fuerte y los retaba pero yo aprendí, me acuerdo que aprendí con él.

(E1, 2018)

Pero yo alcance a estar con ese profe de él pu (de su marido). Yo me acuerdo, yo le tenía miedo, me retaba.

(E1, 2018)

Había un internado (en Caspana), hasta ahora está el internado pero está cerrado ahora y ese internado era pa todos los niños de pueblos del interior, ahí iban a estudiar. Iban de distintas partes, de Cupo, de Ayquina, de Chiu Chiu, de Toconce. Varios iban a internado (...) por ejemplo pa las vacaciones me iba al pueblo mío, me venía pa acá o me iba y lo, los días hasta lunes a domingo pasábamos allá pu. Los fines de semana largo, los días vacaciones, ahí nos veníamos para los pueblos

(E1, 2018)

Yo repetí un año, repetí como dos años parece.

(E1, 2018)

(...) yo estuve en el Internado Andino (en Calama). Yo te digo que ese es muy buen internado, ¿sabí por qué? Porque ahí me dan la comida, me dan el desayuno en la mañana antes de irme a la escuela, tengo ducha caliente , tengo mi cama, tengo mi closet, tengo mis horas de estudio, tengo mi comida, mi cena, no me falta, no me falta nada por ejemplo de lo que tiene un hogar, todo tengo ahí en el Internado(...)A má me hacían hacer horas de estudio quiera o no quiera el niño tiene que ir a hacer hora de estudio y hay personas que no son, no están sus mamás y hay personas encargadas, inspectores que te llevan a hacer horas de estudio... y entonces eso es lo bueno de ahí y ahí estaría con, no bajaría el rendimiento de la escuela, no bajarían sus notas

(E1, 2018)

2 - Emigración como condición para asistir a la educación formal

Otro de los elementos relevados para los significados otorgados a la experiencia de ser estudiante indígena tiene que ver con la ausencia de oferta educativa en Toconce y los mecanismos de ingreso de la infancia indígena toconceña a la educación formal, condicionados principalmente por la emigración de lo rural a lo urbano. El proceso es manifestado con temor en cuanto al desarraigo social que impacta directamente en el núcleo familiar y la posterior pérdida de la cultura. Desprende de esta movilidad de clanes completos la importancia que atribuyen a la educación.

Entonces ahora en vez qui haiga niños acá, la gente se está yendo a la ciudad. En la ciudad la gente y aquí se va, pucha con todos sus niños, a la final, allá se quedan ya. Cuanta gente se ha ido de acá. Por culpa que no hay escuela. Por eso se han ido la gente y a las finales allá se han quedado familias grandes. Mira nosotros ya estamos quedando puros ancianos acá. ¿por qué? Por la escuela. Entonces, eso digo yo.

Delfina Escalier, 2019

(...) entonces como ella quería ir a la escuela, tuve que pescar mis cositas e irnos a la escuela pu (...) Entonces no sé si me va a decir, "Mamá ¿sabí que?, yo quise tanto irme a Toconce pero ya no quiero irme"... No sé esas cuestiones como que me aterran también pu.

(E2, 2018)

Estoy en Calama por los niños, por la escuela, por la escuela estoy en Calama pu. Porque si estuviera abierta la escuela yo estaría acá pu, ése es el problema, ja ... ese es el dilema(...) ahora estamos separados, yo estoy allá en Calama y él está acá entonces yo... yo digo, no sé po, hay que ... ¿como vivir así?. Yo digo, si uno se junta o se casa tiene que estar juntos viviendo los dos. Entonces hay que tomar una decisión vivir allá o acá pu. Entonces para vivir acá se necesita una escuela acá pu, que los niños están estudiando y como acá no hay escuela uno tiene que emigrar a la ciudad pu. (...)...va pasando el tiempo, va pasando el tiempo el niño se está también como acostumbrando a la ciudad y eso yo, como que ése es el problema que te contaba yo delante. que ya después no quieren venirse.

(E1, 2018)

(...) cuando cerraron la escuela de Toconce, cuando la cerraron el 2010...¡es un crimen! Cuando cerraron la escuela de Cupo, de Río Grande, es un crimen por que están desintegrando la comunidad.

(E3, 2018)

O que se diga por qué la gente está emigrando pa... bueno, sabemos que es por un tema de trabajo pero también sabemos que en las escuelas a veces, en las escuelas rurales a veces, no tienen las competencias para atender a los niños y los papás prefieren pagarles una escuela en Calama pa que puedan optar a una educación de calidad no sé ¿cachai?, aún sabiendo que va a perder valores.

(E2, 2018)

3 - Discriminación por pertenecer a comunidad indígena.

La consecuencia de la emigración como condición de acceso a la educación formal, emerge el tercer elemento de la categoría. Las practicas de discriminación explícita e implícita que provienen de distintas fuentes del contexto educativo. Los

discursos mencionan a pares y docentes. Esta actitud reposa en sólidos fundamentos psicológicos pues “tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando nos enfrentamos en una situación inesperada, consiste en repudiar pura y simplemente las formas culturales: las morales, religiosas, sociales y estéticas, que están más alejadas de aquellas con las que nos identificamos” (Lévi-Strauss, 1999: 39). En el contexto escolar, esta lógica monocultural termina minimizando y tensionando la relación de estos sujetos indígenas que se desenvuelven en contexto de diversidad cultural (Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo, 2019). Al respecto los interlocutores sostienen:

Llegaban y había profesores que decían “¡ estos indios de acá tal por cual !” cachai, así.

(E2, 2018)

Los profes, ellos, llegan a enseñar y cada uno por su lado. Y no están pendiente si te trata bien, si se junta contigo, ellos no ven esa parte. Ellos ven la parte de la enseñanza no más.

(E1, 2018)

En ese tiempo no era muy famoso este tema de ser indígena, cachai. A tí los cabros te molestaban te decían poco menos que tu erai boliviano entonces uno sé, uno... yo creo que los jóvenes de antes, de mi edad y no sé si más, si hasta ahora pero siempre fuimos discriminados.

(E2, 2018)

A mí en la escuela por lo menos yo sentí que me discriminaban por ser morena o sea, ahí nos trataban de negros po ! (...) a mí, por ejemplo en el minuto que me pasó, eso fue, eso es lo que yo sentí y es como con eso con lo que me quedé. A lo mejor no fue tan así pu, yo me quedé con eso y no fue tan así.

(E2, 2018)

Uy no, ahí estaba burro yo pu. Tenía miedo de los niños, casi no aprendí nunca matemáticas por que no me atrevía, por que como te digo una era tímida, uno. Uno con suerte, yo me sentaba en el asiento y apuntaba y escuchaba lo que decían no más pero yo nunca me atrevía a consultar así pa adelante a la profe "como se hace esto?" Nada! Por que uno era antes, tímido pu.

(E1, 2018)

(...) que tú andabai con tu trencita, que tu mamá se acostumbraba a hacer tu trencita, que eras morenita y más encima tímida y tú pensabas que, por que tu compañeros te decían que tú eras boliviana tú pensabai que claramente erai boliviano (se ríe) y que por eso como que te discriminaban, yo me sentí discriminada por eso pu (...) Hasta que tuve que conocer Bolivia y darme cuenta que era un país maravilloso y que , o sea , ah, gracias que me decían boliviana.

(E2, 2018)

*Hasta que salió la ley indígena, o sea, en el sentido de que hoy día tú le preguntai a una persona y yo ya me paro y digo, yo soy indígena y como que, como que de alguna manera se reivindicó el tema de que, de ser indígena pu (...), las personas de acá decían que eran discriminados acá mismo pu. (en Toconce) Si pu, por un tema de, a lo mejor de ser más pobre , bueno más que nada por temas de pobreza. Pero igual pu. Entonces, claro que era como ... no era muy, **no era tan genial una, ser pobre y ser indígena más encima.***

(E2, 2018)

La discriminación por pertenecer a una comunidad indígena se extiende fuera del terreno escolar para manifestarse en la interacción social cotidiana. Como podemos apreciar en los siguientes discursos:

¿Como me sentí?. No, no me sentía bien yo porque era otra gente, era gente de ciudad. Y la gente de ciudad, no es por ponerte mal a ti ah, pero la gente de ciudad le mira a uno que son de los pueblos como poca cosa, como que son indígenas , como que te miran a menos. No sé si pasa eso contigo pero, yo te digo como son la gente de allá pue. A uno no le hablan, a uno no le invitan, a uno, no comparten nada con uno. Como que se alejan de uno entonces que se yo, yo no me sentía cómoda en la ciudad. No, no pu, yo te digo como son, como es realmente. La gente como lo que ha vivido uno pu.

(E1, 2018)

yo me siento bien con las personas que son, con los que son míos, los nuestros. Por ejemplo yo veo en la ciudad, supongamos, yo veo, ya por ejemplo, un conocido de Caspana y yo me siento bien por que yo, yo me siento como en compañía. Trato de acercarme de conversar con él. Pero si yo veo, por ejemplo yo conozco a la gente de ciudad me voy a acercar a él como que no es lo mismo , como que no es tu sangre, como que no te tira

(E1, 2018)

(...) tampoco quieren compartir con nosotros. Entienden y todavía no tienen ese concepto de comunidad pu, que son urbanos pu y los urbanos en realidad. La gente cuando tu te vas a Calama si no estás constantemente visitando una comunidad o haciendo comunidad, te desconectas y tú pasas a ser una persona, no sé, a lo mejor no sé, la palabra es común y corriente pero, entrai al tema de tu individualismo.

(E2, 2018)

Como repercusión de la discriminación por pertenecer a una comunidad indígena emerge el ocultamiento de identidad y origen como componente. Aunque descrito particularmente para los mapuches en La Araucanía, la reflexión de Arias-Ortega, Quilaqueo y Quintriqueo (2019) coincide con la realidad discursiva de Toconce en cuanto a que el ingreso de la infancia indígena a la educación formal resulta en un "desarraigo social, cultural y lingüístico, puesto que la mayoría de los padres de familia asumen la cultura escolar como única y válida para la formación de sus hijos" (p.2) esto se evidenciaría entre otros motivos, en el hecho de que en algún pasado cercano las familias dejaron de transmitir su lengua.

...por eso también se fue perdiendo, yo veo, la lengua. Por que si llegaban niños a la escuela hablando quechua. Hoy día los profes están felices con los cabros hablando quechua... hoy día. Pero si tu llegabai hablando quechua, eray como el indígena, entonces, eh... soy indígena si hablai quechua (...) y los mismos abuelos dicen que por eso dejaron de, como de enseñar ya cuando iban a la escuela.

(E2, 2018)

En efecto, el primer docente de la comunidad constata que en la década de los 60 no sólo los alumnos, todo el pueblo hablaba quechua:

En Toconce se hablaba quechua pero también eran bilingües, se hablaba español también. Al principio no hablaban quechua pero porque les daba vergüenza, después cuando entramos en confianza ya hablaban quechua.

(E3, 2018)

4 - Importancia atribuida a la educación

El cuarto elemento de la categoría manifiesta el ingreso a la educación escolar como medio de supervivencia y estrategia de inclusión y contra la desigualdades sociales de la sociedad dominante (Silva-Peña et al., 2013) expresando la importancia atribuida a la educación en los siguientes enunciados:

Usted sabe que hoy día sin educación la persona no es nada. No sabíamos ni hablar, ni defendernos, nada. Pero cuando tienen estudio, saben lo que es bueno y malo. Así te digo yo.

Delfina Escalier, 2019

Y nosotros nunca supimos defender nuestros derechos, ¿Por qué? eso faltó la educación o alguien que nos habrá alumbrado. Nosotros todos teníamos miedo, todos éramos tímidos, por que nosotros éramos del campo. Ahí se han aprovechado pu.

Delfina Escalier, 2019

Me gustaría que vayan a la universidad pu. Yo tengo proyectos grandes pa mis niños pu. Yo quiero que estudien, que tengan una profesión que no sean igual que yo pu...si yo no hubiera tenido ese problema yo hubiera sacado mi cuarto medio. Aunque sea repitiendo, repitiendo pero hubiera sacado mi cuarto y no saqué mi cuarto por eso pu. Por ser una niña, antes yo era una niña jetona, era llevada a mis ideas y entonces por ser llevada a mis ideas yo no terminé mi colegio pu.

(E1, 2018)

Entonces yo digo, yo no quiero eso pa mis niños pu, yo quiero lo mejor pa mis niños, algo mejor! Que sean mejor que yo, mejor que uno mejor que su papá que todo. Entonces en qué queda eso, en enseñanza que uno le va a dar pu, enseñanza que ellos van a tener

(E1, 2018)

La importancia atribuída a la educación recae en la singularización de sectores de aprendizaje como medio explícito de supervivencia :

A mi lo que me gustaría que aprendieran aquí es lo básico por ejemplo, el castellano. Castellano porque se aprende a leer y en todas partes se necesita la firma y se necesita entender las cosas, a veces te pasan hojas (...) y tu a veces, a veces, no las lees y no comprendes lo que dice. Entonces y la matemática, la matemática sirve pa todo, pa las cuentas, pa sacar cálculos las cantidades, entonces incluso pa poner un negocio. Te sirve mucho la matemática.

(E1, 2018)

Por eso yo te digo, si es que, sería bueno que hubieran más profes aquí. Uno pa matemáticas oficialmente uno pa castellano y uno pa ... por que lo más importante en el este es la matemáticas y el castellano. Es lo más importante que hay pa sobrevivir en esta vida porque después lo otro es como añadidura no más pu que son asignatura que le ponen no más pu

(E1, 2018)

Entonces sirve la matemáticas pa hacer una construcción, por eso te digo y la, y la castellano pa comunicarse pu, para escribirse una carta, para escribir un correo, no sé y sirve pu, lo más importante es eso y la de la cultura de la lengua quechua, ese lo más importante yo creo que es ese. Para mi, no sé. Si pu, estaré mal yo, no sé pu

(E1, 2018)

Al mismo tiempo se valora positivamente la oferta educativa actual, a pesar de las dificultades concretas que deben enfrentarse para asistir y las experiencias previas de aprendizaje

No me acuerdo que aprendí con él por que yo me acuerdo que aprendí a leer recién en Caspana cuando entré a 5to año básico (...) y a hora los niños le hacen desde chiquititos, en transición menor ya están empezando a leer.

(E1, 2018)

Él (hijo) llegó a la escuela en Calama nulo, sin saber nada. Porque entró al jardín no sabía nada con suerte sabía las vocales no más, pero así no más. Pero ahí en el jardín aprendió los números y aprendió mucho los números y aprendió a contar y a escribir del uno al cien. Y yo me sorprendí por que yo pensé que mi niño nunca iba a aprender así tan rápido los números y yo me alegro, no aprendió a leer si pu, pero aprendió a hablar un poco más

(E1, 2018)

Desde mi punto de vista , creo que le enseñan cosas que a mi. Yo aprendí cuando iba como en cuarto básico (hija en 2ndo básico) yo siento así pu. (...) Por ejemplo yo, ángulos esas cosas , geometría en cuarto si tuve surte la vi y ella por ejemplo ya está viendo esas cosas

(E2, 2018)

no se aprendía mucho entonces de ahí yo me fui a Caspana y ahí aprendí a leer, aprendí a sumar, aprendí a restar y hasta ahora yo no sé dividir, ja,ja,ja. Yo, yo con los niños voy a tener que aprender a dividir ahora. Los niños que están estudiando en Calama recién voy a aprender a dividir, entonces es como que nunca se termina la escuela para uno , uno tiene que seguir aprendiendo.

(E1, 2018)

A modo de síntesis, la construcción de la categoría anterior sitúa la realidad vivencial de los estudiantes indígenas provenientes de Toconce en resonancia permanente con la primera relación establecida entre la comunidad y la escuela significada en la memoria colectiva de forma positiva. La ausencia de oferta formativa posterior resultó en la emigración de familias como condición de acceso a la educación formal, proceso manifestado con temor debido al desarraigo social y territorial y su posterior pérdida de cultura. La lógica monocultural tensiona la

relación de los estudiantes indígenas toconceños con la comunidad educativa urbana, siendo las experiencias de discriminación e invisibilidad los significados más recurrentes de los discursos. Sin embargo, se manifiestan avances en cuanto a los aprendizajes consolidados por las nuevas generaciones y al mismo tiempo, se atribuye importancia a la educación como medio de supervivencia y estrategia de inclusión contra la desigualdades sociales.

CATEGORÍA II RELACIONES INTERCULTURALES SOSTENIDAS CON LA CULTURA DOMINANTE

Mientras los interlocutores desarrollaron los discursos relacionados a los elementos que componen la presente categoría relevan nuevamente la memoria colectiva como experiencia previa que tensiona la relación y expectativas sobre las relaciones que se construyen en contexto intercultural:

Ha venido mucha gente que antiguamente aquí a, entrevistar a la gente acá y se han hecho sus libros, se han hecho sus historias, se han hecho hasta su museo en otros lugares. Entonces eso no quiere la gente pu e incluso han ido a desenterrar sus muertos allá, le han sacado de sus tumbas le han llevado pa allá pa hacer un museo! ¿Como van a hacer eso? ¿como van a molestar al muerto? (...) deben dejarlo ahí no más pu. No sé, a mi, no sé, está mal. Eso es como invadir su pueblo, invadir su descanso. ¿Como pueden hacer eso? Entonces la gente se siente engañada, se siente como te dijera, que vienen a invadir su lugar.

(E1, 2018)

Sabí que habían así dos personas sequito, habían cantaritos, habían husos para hilar, tenían sus hornos, tenían muchas cosas. ¿Sabí? que se llevo el cura pa San Pedro de Atacama si. ¡Llevó todo!, al cura, el padre Gustavo Le Paige. Yo digo, ahora que venga pa acá el Le Paige (reímos todos) ...Ya se ha llevao ya pu

Delfina Escalier, 2019

Con este antecedente contextual presente en esta unidad temática intentamos expresar la percepción de los interlocutores en relación a las interacciones culturales sostenidas con la administración municipal y al Estado nación. Relevamos para ello la categoría de frontera en que la identidad étnica se constituye y transforma en la interacción con otros grupos sociales mediante procesos de inclusión-exclusión estableciendo fronteras y pertenencia a cada grupo (Barth, 1976). Consecuentemente con ello, la dificultad para el estado será la persistencia de vínculos que dificultan la adhesión al mismo (Geertz, 1973) Pues estas identidades colectivas evidencian su constitución como grupo con componentes históricos, lingüísticos, culturales e imaginarios (Berger y Luckmann, 1973). Procedemos entonces a desarrollar los elementos de la categoría.

1 - Apoyo municipal precario e intermitente.

Aún cuando los interlocutores perciben algunas funciones desempeñadas en favor de la comunidad, *por ejemplo "la huella por lo menos ahora llega el vehículo aquí en el pueblo, tenemos buena huella, gracias a la presidenta Bachelet"* la percepción general del ejercicio del cargo municipal se percibe de forma precaria y reconoce una articulación de funciones desempeñada desde la mirada de la intervención, decisiones donde la autoridad tiene *oídos sordos* pues no incide la voz de la comunidad. *"Lo que no tuvimos es la escuela pu, es la escuela lo que nos hace falta"*

(...) toman oídos sordos, ¡ya estamos luchando como 3 años! Nada y nada, oídos sordos toman y yo le dije al alcalde de Calama, "Tay tomando oídos sordos usted", le dije. "Mira yo he visto para allá pal sur por la tele. Por un niño hay un colegio y hay un profesor". Vamos a ver, me dice. Pero han pasado 3 años ya y nada ¡y nada!. Eso pu. Por eso yo digo, acá hay 7 niños que pueden estar en el colegio. Mis mismos nietos pueden.

Delfina Escalier, 2019

Vinieron periodistas de Santiago (...) Vinieron con unas cámaras y ahí yo le dije pu, yo quiero que haya escuela le dije. Ni por eso pu! ¿cuándo? Pues no te digo que ya nos han olvidao. Y estamos en territorio chileno pu. Pensaran que somos bolivianos, no sé que será. Ja,ja,ja,ja

Delfina Escalier, 2019

Yo no sé qué es lo que pasa, por qué no hacen caso o lo toman y después lo dejan o hay que estar siempre constante ahí inchando, inchando. No sé yendo así como ... molestar cada vez, no sé, no sé que hacer para ... pa que hagan caso, ese es el...Entonces no le hacen caso a uno y entonces qué espera uno, no hay un apoyo, nada po.

(E1, 2018)

(...) que no se puede cerrar la escuela. pero y cuando cerraron, dijeron "no , si hay un niño, la escuela nosotros la abrimos" cuando abrieron "no que la escuela no cuenta con las condiciones " entonces hoy día la corporación, la provincial y ahora Solari igual dice que bueno arreglémosla dice pero que ellos esperan que nosotros también veamos, más encima que tenemos un problema que la escuela ponte tú, es de la comunidad._(...) claro ellos dicen que ellos no pueden, no pueden como te dijera, no pueden cómo se puede decir, invertir en un lugar privado

(E2, 2018)

De la guata (embarazo) que estoy pidiendo escuela pu, pero como que nunca fue realidad eso de que "aunque fuera 1 niño se va a abrir la escuela" entonces eso era, eso fue, encontré que eso fue un engaño, una mentira que dijeron.

(E2, 2018)

(...) nosotros estamos así como que hoy día no tenemos escuela, nada y no podemos opinar mucho, tratamos pero como somos tan pocos, los pueblos, tan pocas las escuelas rurales, no sé hasta qué punto se pueda hacer oído a nuestro sentimiento

(E2, 2018)

Y ese, los niños se acostumbran. Ése es el problema pu, Vero. Si, si yo ahora no sé... que irá a pasar pu. Solamente esperar algún milagro, no sé , algún apoyo de otra parte. Ir a hacer, conversar con el presidente...para ver si él nos da soluciones, conversar con el alcalde, con la gobernación, corporación a quien pertenece la escuela.

(E1, 2018)

voy a seguir peleando por la escuela. Siempre he estado y en todas las reuniones "y la escuela cuando?", "y qué pasa con la escuela?" señor presidente, qué pasa con la escuela".

(E2, 2018)

Concordamos con Operetti (2018), y comprenderemos que el rol del Estado en su espíritu garantista "termina siendo inequitativo en oportunidades educativas, ya que no dispone de musculatura de enfoques y estrategias capaces de responder efectivamente a la diversidad de expectativas y necesidades de estudiantes, comunidades y familias"(p.46).

En este contexto emerge también una amenaza explícita por parte de una asistente municipal:

*(...) vino una asistente social de Calama no sé, como nunca se apareció ahí... "¿el niño eh, qué edad tiene? Me preguntó pu , yo le dije que edad tenía y dijo "¿y no va a ir al jardín?, ¿No va a ir a la escuela? ". Yo le dije, no. Le dije yo, lo voy a echar a primero básico no más dije yo. "Él tiene problemas de aprendizaje, de lenguaje?"dijo. **Si ustedes no le mandan a Calama al niño, yo le puedo poner una demanda hasta incluso la puedo mandar presa a, a mí o al Juan... los puedo mandar presos. Entonces yo me asusté pu!***

(E1, 2018)

El fruto del proceso de interacción entre la madre toconceña y la asistente social será interpretado desde el interaccionismo simbólico (Blumer, 1982). Es importante tener en cuenta que este producto social emanara de la interacción de individuos, y la significación que atribuya cada uno de los sujetos forma parte de un proceso formativo en el que los significados se utilizan y revisan como instrumentos para la orientación y formación de acto mismo. En ese sentido, se evidencia en el actuar de la asistente municipal el ejercicio del poder, lo que nos obliga a poner la mirada en torno a las experiencias diversas y complementarias al aprendizaje que conectan al estudiante y su familia con las vida en sociedad urbana y al sistema educativo. Y los roles que se asumen en las interacciones sociales posteriores.

Siguiendo esta línea argumentativa, se despliega como nudo tensional intercultural las condiciones municipales sugeridas como solución para habilitar educación formal en Toconce.

Vinieron unas gentes del seremi de Antofagasta vinieron. Yo conversé con una de ellas todo, pero ahí como que se tiran la pelota , uno pa allá otro pa acá. Y a la final dicen, ¿Sabí que dijeron? Hay que botar todas esa escuela que está hecha de piedra y hay que construir de bloque con fierro, anti sismo. Que salió una ley, algo así. Ahora para abrir una escuela no se puede abrir con ese material que antiguamente se construyó.

(E1, 2018)

Aunque haya sismo terremoto , esa construcción no se va a caer pu, va a estar ahí. A no ser que haiga, que reviente un volcán se quemaría pero no creo que se caiga pu, Entonces , no se pu, la comunidad tiene que pelear que se arregle no más.

(E1, 2018)

Por que la piedra dura años, no se hecha a perder nada pu y entonces ¿pa qué? yo digo, yo a veces digo, son "peros" que le ponen a la comunidad, a la gente...entonces van a decir, ah hay que construirla de nuevo. La gente, las personas que son mamás sé. Yo digo por mi parte yo me decepciono porque va a pasar el tiempo , va a pasar el tiempo va dejándose de lado de lado de lado. Entonces Los niños más se van acostumbrando a la ciudad. y ya no quieren venirse después pu.

(E1, 2018)

pucha en algún momento dijeron, si quieren destruyamos esta escuela y hacemos otra escuela. o sea, hasta esa!...Entonces yo también tuve que decir , pucha, no po, si esa escuela es patrimonio de nuestra comunidad, ¿como la vamos a destruir? entonces no podemos, aparte que tiene historia, tienen hartas cosas.

(E2, 2018)

Pero ahora por eso me da pena, digo yo pu. Ahí está la escuela que tanto sacrificio costó hacerla (...) porque mire, en ese tiempo, no había, no llegaba vehículo para acá .No había huella. La gente (a)carriaba las piedras a sus espaldas y traían el barro, la arena, traían en burrito. Los burritos eran aquí la que cargaban todo y entonces con harto sacrificio se hizo esa muralla. Y ahora

qué dice el alcalde de Calama, qué dice, dice que hay que desarmarlo esa, hacer de nuevo pa que una escuela. ¡Na que ver pu! si los muros están pero, intactos, están patente lo que falta es un arreglo solamente, un arreglo las puertas, las ventanas, todo está en intacto pero quieren que arreglen.

Delfina Escalier, 2019

2- Falta de reconocimiento de la comunidad como ciudadanos y sujetos de derechos.

El segundo elemento de la presente categoría da cuenta de las percepciones de la comunidad toconceña de no ser considerados ciudadanos en cuanto a derechos constitucionales y reconocimiento como comunidad indígena, cristalizados en los siguientes discursos:

Nosotros somos humanos también pu, también necesitamos colegio pa nuestros niños, educación como todo el mundo lo necesita. ¿No le parece?

Delfina Escalier, 2019.

No, no están ni ahí con nosotros. No sé qué pasa. A ratos me da rabia.

Delfina Escalier, 2019

(...) el problema de la frontera, la frontera nos dividió pu entonces es una cuestión que lo queramos o no, la gente, a veces la gente dice, noo si ya somos chile y este pero, a veces los indígenas no lo vemos tan así, cachai ... no sé. Que estamos orgullosos que ganamos la haya y (ríe) y ganamos el, como se llama, el mar y (ríe) y le ganamos a los bolivianos y son cuestiones tan, no se pu pa mi tan tontas, no sé como explicarte (ríe más).

(E2, 2018)

Entonces yo digo, ¿hasta cuándo?, ¿hasta cuándo hay que esperar? Yo digo de repente, yo tuviera plata, iría donde el presidente Piñera. Le diría todo lo que está pasando acá que de nosotros están echados al olvido...¿que pensarán?, que somos bolivianos quizás (ríe) ja,ja,ja, no se acuerda de nosotros.

Delfina Escalier, 2019

Pero uno no puede ir nada en contra de la escuela pu, por que uuuuu hay que ir a corporación, perder su tiempo, hay que tener plata pa allá y pa acá y uno a veces con suerte haces las cosas de la casa y va a estar yendo a perder tiempo pa allá pa que enseñen eso.

(E1, 2018)

A mi me gustaría hacer una carta al presidente de la república (...) que es un pueblo bien alejado de la ciudad está en lo último al lado el cerro. La gente que de la ciudad se preocupa de la ciudad y de esta parte de Santiago. Y a los pueblos chicos nos dejan pa un lao pu, y eso quien tiene que verlo? El alcalde de Calama y el alcalde de Calama viene de vez en cuando, casi nunca entonces es bueno, es bueno que se entere el presidente y a ver que solución nos da

(E1, 2018)

Para (Opertti, 2018) un estado garante de educación no cumple con el derecho efectivo a la educación sin igualdad genuina en las oportunidades y los resultados de aprendizaje: "no se debe asimilar "Estado garante" a una visión Estado-céntrica, pretendidamente monopolizadora de ambientes, ofertas, enfoques y saberes" (p.45). Un Estado garante reconoce y ampara el derecho y capacidad efectiva de elección de la educación en función de sus afiliaciones, credos, localizaciones e intereses. Consecuentemente con ello, el Estado garante "asume los mandatos éticos y educativo de una atención diferencial y personalizada a grupos de población y personas en situación de vulnerabilidad múltiples en lo cultural, económico, social e individual"(p.46)

3 - Consulta indígena en Educación

Sobre la propuesta realizada en el marco de la consulta indígena en educación, MINEDUC manifiesta los principios que rigen el desarrollo de la consulta:

“La buena fe, lo que implica para el Estado actuar con diligencia y disponer de los medios necesarios que permitan generar las condiciones para que los pueblos indígenas puedan intervenir de manera real y efectiva y en un plano de igualdad. Y la flexibilidad en función del ajuste de los tiempos a las realidades locales y socioculturales de los pueblos indígenas consultados, pues se asume que los tiempos y mecanismos de toma de decisiones del Ejecutivo no son necesariamente similares a los de dichas comunidades (...)” (Consulta Indígena en Educación 2018)

Sin embargo la experiencia del desarrollo del proceso de consulta indígena en educación es manifestado por nuestros interlocutores en los siguientes términos :

Nosotros reclamábamos que, no es que nosotros los creamos especiales, pero nuestra realidad es distinta tu no te podí, o sea, definitivamente no te podí comparar un urbano con un rural. Entonces, por qué si lo hicieron en San Pedro, por qué si lo hicieron en Ollagüe y lo hicieron en San Pedro por qué no se dan el tiempo de hacer una consulta como corresponde con el Alto El Loa ¿porque son poquitos? Porque este, entonces esa cuestión igual como que molesta.

(E2, 2018)

En cuanto al diálogo entre pueblos indígenas y MINEDUC con la búsqueda de acuerdos de la medida consultada, nuestra interlocutora manifiesta

Ya estaba listo y no nos explicaron mayormente cómo se va a hacer eh, que este. Yo le preguntaba estas preguntas que de repente pueden sonar como re tontas por que le van a enseñar a mi hijo, si , no sé po, mi hijo es quechua. No sé por que el quiso ser quechua, o yo soy quechua o quiero que sea quechua y mi hijo va a tener que estudiar en la escuela likan antai pu, entonces como que ahí yo no.

(E2, 2018)

Me explicaron, que va a ser una asignatura obligatoria para todos y todos tienen que aprender de la cultura. Entonces así como... pero ya, ¿pero de cuál cultura van a aprender? Por que de verdad que va, o sea igual podí, si son cosas generales de las andes, ya si, pero su queri enseñar cultura , no te van a enseñar la cultura, la cultura, no se pu, por decirte en el caso de mi hija, de su pueblo.

(E2, 2018)

todos tenemos particularidades y en el papel no se reflejan las particularidades O singularidades de cada uno.

(E2, 2018)

Y más encima después lee el acta y ni siquiera había quedado en acta lo que dije.

(E2, 2018)

*no está mal pero cuando estay en un cuento, que era lo que te decía a ti que me pasaba, que nosotros nos están valorizando y todo el cuento pero cuando te estay mezclando peras con manzanas, cual va a prevalecer más ¿la pera o la manzana? nosotros tenemos una cosmovisión indígena y todo lo que tu querai pero no es por sentirme mal , ni por sentirme menos pero somos distintos al atacameño. (...) **entonces ¿cual cosmovisión le van a enseñar, a mi hija?. A mí me preocupa que le enseñen ¿la cosmovisión que me enseñaron a mí o la cosmovisión de un atacameño?***

(E2, 2018)

Si ahora te dicen que te van a poner una asignatura que sea como de interculturalidad, cachai. Qué le vay a enseñar a los niños, cuando teni una mezcla de niños que hoy día es increíble, no sé, van a ir en Calama, vay a, cuando ya estamos tan metido como en el tema de la migración, no sé pu que vay a enseñar, yo creo que eso hay que fortalecerlo en las escuelas rurales.

(E2, 2018)

Entonces ¿cuál cosmovisión le van a enseñar, a mi hija?. A mí me preocupa que le enseñen ¿la cosmovisión que me enseñaron a mí o la cosmovisión de un atacameño? Esa cuestión, entramos a sopesar pesado y ¿somos todos atacameños? Correcto. Somos todos atacameños pero las costumbres de Toconce son diferentes a las costumbres de Chiu Chiu

(E2, 2018)

Nosotros estamos así como que hoy día no tenemos escuela, nada y no podemos opinar mucho, tratamos pero como somos tan pocos, los pueblos, tan pocas las escuelas rurales , no sé hasta qué punto se pueda hacer oído a nuestro sentimiento pa, no sé po a qué , ¿qué hacemos? los quedamos lican antai, nos cambiamos de etnia... yo lo veo así (ríe)... así de complejo.

(E2, 2018)

yo quiero que, más que le ponen interculturalidad a mi hija, yo quiero que se preocupen de detalles como abrir una escuelita en los pueblos que no se cierren esas escuelas más que poder, que armen una asignatura de, que sea de lengua, que se preocupen de ese tema que si, pa mí es como muy importante.

(E2, 2018)

A modo de síntesis de la presente categoría, observamos que las relaciones interétnicas entre las instituciones estatales y la comunidad de Toconce están marcadas por la invisibilización y la violencia explícita. Como resultado se manifiestan construcciones de relaciones sociales de desconfianza desde la sensación de abandono, la invisibilización de la comunidad y sus demandas de derechos civiles. Se percibe al municipio como autoridad que evidencia carencias a nivel de enfoque intercultural e ignorante de la realidad que se vive en la comunidad en su falta de consideración por las necesidades propias de las dinámicas relacionales y culturales. El proceso de consulta Indígena en Educación desprende en todos sus sub elementos lo que Morales (2016) describe como la doble fractura paradójica de la etnogénesis atacameña que en un molde de integración-exclusión producto de la convivencia de varios grupos culturales, configura clasificaciones que tendrán alcances sociales, simbólicos e incluso raciales.

La hegemonía política del grupo atacameño de San Pedro de Atacama sobre sus vecinos de la Puna, a quienes denomina como collas, quechuas, bolivianos o runacos, nos muestra fisuras generativas o divisiones sociales perdurables que tienen un papel importante en la estructuración de los espacios sociales locales, en la medida que dan origen a sujetos sociales y a una acción social coherente con ellos (p. 200).

La diferencia cultural se traduce y codifica para su administración y gestión de la política pública, ajustándose la normalización de la diferencia a los marcos sociales y jurídicos vigentes (Morales, 2016).

CATEGORÍA III

ELEMENTOS CULTURALES QUE DEBERÍAN EXPRESARSE EN EL DISEÑO E IMPLEMENTACIÓN CURRICULAR

Con la intención de romper la lógica monocultural de la escuela, los interlocutores se refieren en primera instancia a la práctica monolingüe del español y la exclusión étnica en la totalidad de sus componentes culturales y sociales. Lo que tensiona permanentemente la relación de la familia indígena que se desenvuelve en un entorno de diversidad cultural. (Arias-Ortega et al., 2019).

1 – Lengua

Para Teiller, Llanquino y Salamanca (2016) la lengua se considera motor y sustento fundamental a través del cual se expresan prácticas culturales y creencias de los grupos sociales, cada intercambio comunicativo considera una dimensión cultural del grupo al cual pertenece, "cultura es lengua y lengua es cultura; se trata de una construcción simbólica particular de la realidad social; especifica nuestra comprensión de mundo y, por los mismo, categoriza y valoriza nuestro accionar" (p.141-142)

Las instancias públicas pondrán en práctica esas lenguas ancestrales para los trámites y gestiones públicas. En este sentido la escuela bilingüe podría ser un espacio de resistencia que permita construir un mundo no homogéneo y singular, capaz de una convivencia intercultural. (*Picq, Paza Guanolema, Pérez, 2017*) Sin embargo la política del reconocimiento en el espacio atacameño no reconoce grupos sociales diversos, así "lo atacameño" moviliza demandas ante las agencias

de gobierno y privados consolidando en el territorio un "sujeto atacameño para la política étnica" para quienes se articulan políticas públicas como grupo homogéneo invisibilizando en este caso a los quechuas de la cuenca El Loa (Morales, 2016) Lo que se cristaliza en los siguientes discursos:

A mi me gustaría rescatar la lengua quechua. Que no, que se enseñara la lengua quechua acá, que no se perdiera eh porque, con uno cuando estábamos en la escuela nunca nos enseñaron quechua. Y nunca, tampoco el profe sabía quechua

(E1, 2018)

Ese pertenece ya para San Pedro, San Pedro como que ya hablan Kunza. Como que, como que na que ver uno estar hablando la lengua de allá pu. No, No a mi me gustaría que le enseñen lo, lo de donde uno vive , donde uno se crió con esa lengua pa que no se pierda la lengua en el pueblo. Pero no, eso es otra costumbre otras lenguas que aprenden en otros lados, eso no me gusta. No, eso sí que no. Porque es como estar olvidándote ya de tu lengua y aprendiendo otra lengua pu, como que na que ver pu.

(E1, 2018)

Hoy día como que igual nos complica eso por que nos hablan de la interculturalidad y dicen que como nosotros estamos reconocidos como atacameños tenemos que aprender a hablar kunza (...)entendí? , entonces. Como que ahí se pelea. No si es una cuestión de, no sé pu, no sé, no debe pasar con los mapuche.

(E2, 2018)

el tema de la lengua, no si es importante, ya, pero como la segunda región está catalogada, no sé, como likan antai se enseñará a todo los niños likan antai ... o sea, kunza, entonces ah? Tu quedai así como... y el quechua?

(E2, 2018)

Cuando dijimos ya Likan antai, todos empezamos Likan antai pero después vemos que los linkan antai hablan Kunza pu. (...)cachai? Eso no quiere decir que nosotros, nosotros no hayamos sido ...que no hayamos interactuado con el tema San Pedro de Atacama. Nosotros sí interactuamos, el tema fue que, que acá a la final predominó el quechua.

(E2, 2018)

Eh como que nos ha costado como, como indígena poder identificarnos, somos quechua, somos atacameños , somos... ¿qué somos pu?. (...) Entonces, pero hoy día como que igual nos complica eso porque nos hablan de la interculturalidad y dicen que como nosotros estamos reconocidos como atacameños tenemos que aprender a hablar kunza, entendí? , entonces. Como que ahí se pelea. No si es una cuestión d , no sé pu, no sé , no debe pasar con los mapuche. ni con los aymara pero hoy día como que nosotros tenemos ese problema.

(E2, 2018)

yo siempre me consideré diferente al tema salar. En San Pedro era más como otro cuanto, para mí ah , yo sé que, igual teníamos lazos y todo el asunto pero para mí, no sé yo siempre me sentí más identificada con el quechua que con el kunza

(E2, 2018)

2 - Costumbres

Yo creo que tienen que aprender las costumbres que se hacen aquí... en las Limpias de Canal. Los antiguos como han vivido. La gente antepasada. Antes de Cristo vivían aquí. Tantas ruinas que hay, esas ruinas y la del otro lado. Eran hermosas.

Delfina Escalier, 2019

De todos los Santos. Esos son costumbres antiguas pu. Lo que hacen, este, pago a la tierra, los cerros, al agua. Eso sería pienso yo, no sé. Para que la nueva generación cuando venga, entonces pueda contar que así fue antes pu. ¿Cierto?

Delfina Escalier, 2019

yo creo que se ha fortalecido la cultura viviéndola, presenciándola (...) Entonces creo que en una comunidad, en un pueblo se vive la cultura y los niños son más incorporándola y que sea parte de ella y obviamente fortaleciéndola pu pero a nivel, en su pueblo.

(E2, 2018)

*hay cosas que de repente tú las puedes, tú las puedes eh, traspasar pero hay cosa que no precisamente tu las vas a aprender o las traspasas en un aula entonces eso pa mí es como, es como que tiene mayor valor que tu las cosas hay cosas que se viven, que se sienten y que no pueden traspasarse en un aula, solamente se traspasan a través de la piel, a través de la sangre, entonces esas cosas pa mí tiene más valor, el tema espiritual. Entonces todo niño, a veces, no sé po, le voy a hablar de la Pacha Mama, de la conexión con los **Mallku** y los niños, tu tienes que enseñarles, si pu, como hacerles yoga (ríe) mmm, meditación entonces, eso no sé, no sé, yo creo que no se logra en la escuela. O sea no sé pu, creo que un niño indígena lo podría conservar, lo podría conseguir desde, desde su origen, o sea, o a lo mejor rescatando el niño lo lleva en el gen.*

(E2, 2018)

3 - Docentes culturalmente sensibles y escuela en la comunidad

En primera instancia emerge de los discursos la necesidad de contar con docentes sensibles a las necesidades y particulares culturales y simbólicas de la comunidad

Primero, en la formación de los profesores. A los profesores hay que formarlos en la interculturalidad, no en la cultura en la interculturalidad, esa es la cosa. En el concepto, en la actitud.

(E4, 2018)

Cuando poní un académico a cargo "de", pero un académico que no tiene idea de cultura, entonces es más decepcionante aún pu. O sea contratar, contratan personas y todo pero por último, no sé po, como nosotros veímos que no tienen la sensibilidad, una sensibilidad que creemos que es necesaria que esté por ahí metida. O sea es necesario, necesario crear profesores con esa sensibilidad, eh que puedan de hecho aportar al tema.

(E2, 2018)

(...) a lo mejor sí le va a servir pal este y se va a conectar mejor pu sí, también pa que vamos a estar con cuestiones si a veces hay personas que sin ser de alguna, sin ser de alguna comunidad o sin ser de alguien logran, logran esa conexión pu.

(E2, 2018)

La historia, la religión, la filosofía ... si tú no entiende si no conoces la filosofía de las comunidades del mundo andino no los vas a entender. Que los

occidentales prepotentemente denominamos cosmovisión ...despectivamente. El arte de ellos para nosotros es artesanía.

(E3, 2018)

Emerge la necesidad de una dupla pedagógica que considere a un educador tradicional:

Yo creo que también pero eso ya sería como, una persona que sería de acá, así. Una persona que sea de acá del pueblo como ser, la Jackeline. Es criado, nacido acá, ella sabe todas las costumbres que se hacen en el pueblo. Yo creo que sería una persona de acá, fuera de los profesores. ¿no le parece?

Delfina Escalier, 2019

Bueno, una persona que sepa de la cultura y que te diera, de alguna manera de hacerle clases a los niños e incorporarlos

(E2, 2018)

A mi gustaría para él que tenga una escuela especial por ejemplo que se dediquen, por ejemplo los que tengan especialista por ejemplo fonoaudiólogo, como se llaman esas otras, pedagogo , pedagogo ¿cómo es? Que tengan una escuela especialmente para ellos. Que sean todos los niños que tengan problemas de aprendizaje, que vayan a una escuela especial solamente para ellos. Yo digo que es imposible ¿por qué? Porque tiene que tener profesores y para cuántos niños que hay en la ciudad que varios tienen problemas y no bastas, y tanta gente que llegan de los pueblos por ejemplo del Perú , de Bolivia tantos extranjeros que llegan a la ciudad de Calama y de otras partes.

(E1, 2018)

Se manifiesta también la necesidad de una primera etapa de asistencia a la educación formal en Toconce:

Yo esperararía que me diga. Mira, en este año se va a abrir la escuela... yo contento pu.

Delfina Escalier, 2019

Yo quiero que estudie en los pueblos la básica. Me gustaría que estudie en los pueblos por lo menos hasta octavo, po lo menos, pero ya, pero ya que se vayan a la ciudad cuando estén jóvenes ya. Cuando ya estén de primero a cuarto medio ya cuando estudien para una profesión, como en el Inacap, así.

(E1, 2018)

A mi me gustaría que la escuela esté hasta 8vo o hasta 6to . que esté aquí en Toconce. Hasta 5to o 6to de ahí, porque uno igual tiene que migrar a la ciudad. Los niños más grande necesitan más, mas diría yo, como dijo la Jose, se va más complicando la cosa, se necesita más asignatura, necesita más distintos profes.

(E1, 2018)

Que se vayan de quinto a octavo, o de sexto a octavo a Chiu Chiu y de ahí mi idea es que se vaya a la ciudad a la enseñanza media al internado andino. Porque yo pienso, venir a vivirme acá , ya los niños van a esta grandes, se van a poder vestir, se van a poder comer, solos, van a poder ir al colegio solos, entonces de internarles en internado andino y de ahí que se vayan a estudiar a su colegio. Pero yo estar aquí y ellos allá, porque ya van a estar jóvenes pu , ellos ya no necesitan de la mamá , ellos ya sabe hacer sus cosas comer, todo . y esa es mi idea, y el Internado Andino

(E1, 2018)

Junto a la demanda de oferta educativa en Toconce se proyecta una imagen de revitalización de la comunidad y el pueblo:

Los niños traen vida al pueblo pu. Hay una alegría, una bulla, un entretenimiento. Ya pal 18, pal 21 hacen sus, sus juegos. Es lindo pu. Izan la bandera, todo eso, ve.

Delfina Escalier, 2019

Puuuuu sería lindo, ¿no? Ver los niños. No ve que los niños traen alegría pu. Tan metiendo bulla, están jugando, están riendo, están peleando a rato ya están de amigos. Si, así son los niños pu. Los viejos no pu, peleamos nos enojamos, pucha hasta cuándo pu. El niño no pu, pelea un rato al otro están de la mano pu (ríe). Así pu.

Delfina Escalier, 2019

Ver a esos niños acá era como que a las personas mayores inclusive les traía alegría, entonces cuándo, un pueblo con niños es diferente a un pueblo sin niños, entonces se cierra una escuela y se corta una gran , no se pu, una gran parte pu, acá cuando estaban los niños. Entonces la escuela como que le daba vida, un poco más de vida al pueblo. Entonces sin niños como que acá todos se preocupan de ellos, como que no sé pu, como que pierde valor

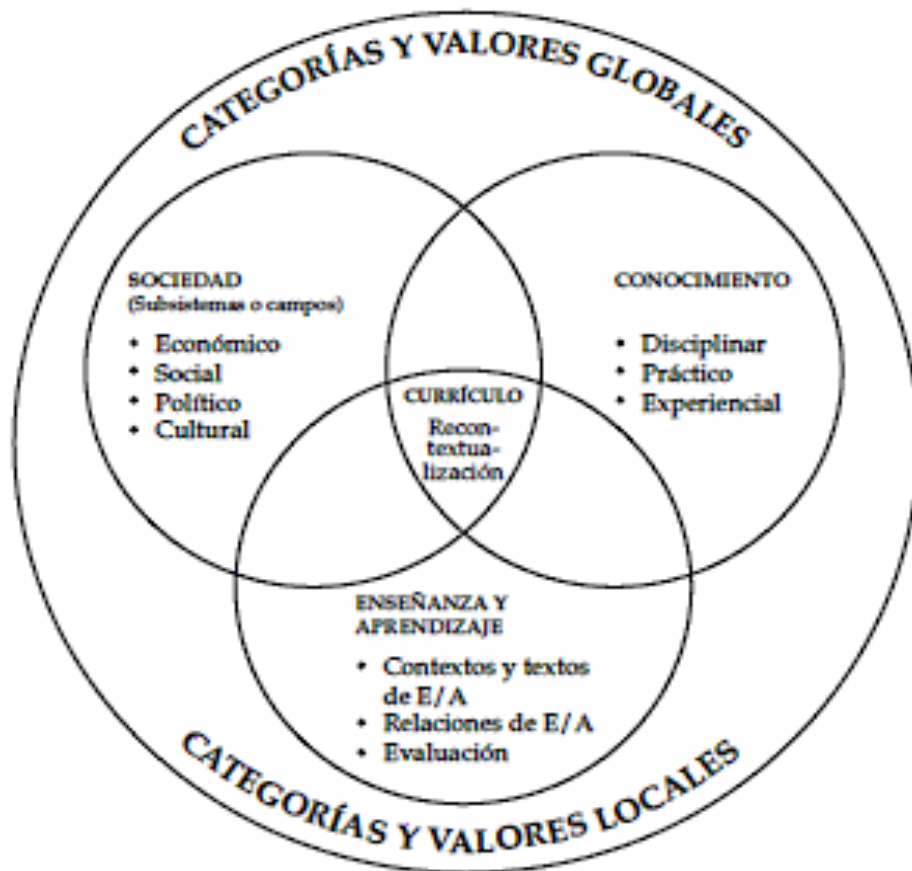
(E2, 2018)

El impacto social de la escuela... la escuela actuaba como un ente aglutinador. No sólo la nuestra si no que todas las escuelas por eso que eran escuelas de la comunidad, la comunidad las cuidaba. Entonces, fijate que nos llegaban niños hasta de Calama.

(E3, 2018)

A modo de síntesis de la última categoría, las demandas de los discursos refieren a la intersección del currículum en 3 ámbitos. La intersección con el ámbito sociedad, relevando la problemática política del currículum en cuanto a quién lo define, a través de qué instituciones y procesos para asegurar que el intercambio entre sociedad, sistema político y sistema educativo aseguraren representatividad y legitimidad del currículum y la relevancia de las definiciones a las que se arribe. (Cox, 2018). La intersección con el ámbito conocimiento donde lo que está en juego es de carácter epistémico y la hegemonía del conocimiento disciplinario de la escuela se concibe como base de poder, interés y arbitrariedad (Bourdieu y Passeron, 1970) Aquí la dependencia contextual específica del conocimiento relacionada funcionalmente a contextos de vida cotidiana del *discurso horizontal* serán reemplazados por las estructuras de conocimiento relacionados jerárquicamente a otros significados del *discurso vertical* (Berstein, 1999) Y la interacción de currículum con el ámbito enseñanza y aprendizaje en que la puesta en juego del currículum se concreta por medio de docentes y estudiantes.

Centralidad del currículo:
Modelo de relaciones de generación y realización



Fuente: Cox, 2018: 121.

VINCULACIÓN E INTEGRACIÓN ENTRE CATEGORÍAS CONSTRUIDAS

Las categorizaciones construidas desde los datos con sus respectivos elementos serán relacionadas y posteriormente integradas entre ellas de acuerdo a los procesos de la teorización anclada. (Mucchielli, 1996)

El análisis comienza con el proceso de vinculación de las categorías y en primer lugar, siempre desde el enfoque intercultural, damos cuenta de las vivencias y significaciones de los procesos educativos manifestados por los estudiantes indígenas toconceños y sus familias que se encuentran inmersos en un escenario complejo. El ingreso a la educación formal durante la primera infancia dá comienzo a una trayectoria educativa que se desarrolla en contexto de relaciones interétnicas, discriminación y desarraigo cultural tensionando permanentemente el capital cultural y social del estudiante y su familia indígena que se desenvuelven en un entorno urbano de lógica monocultural.

A partir de la realidad educativa descrita anteriormente observamos que las familias ejercen acciones a nivel de núcleo que tienen impacto comunitario, significando la asistencia a la educación formal como estrategia de movilidad social única y válida para la formación de las nuevas generaciones. Acciones que se concretan en la emigración de núcleos familiares completos.

Como significado de esta acción los interlocutores manifiestan temor por el desarraigo territorial y cultural. La emigración desvincula a la familia indígena de los procesos de construcción y legitimación identitaria y social afectando la memoria y resultando en la pérdida progresiva de la cultura. En el nuevo contexto manifiestan prácticas discriminatorias y aislamiento, situación que se enfrenta entre otras acciones con el ocultamiento de identidad como respuesta a la discriminación por pertenecer a una comunidad indígena.

Como experiencias complementarias a la escolaridad se significa la construcción de interacciones socio-culturales sostenidas con la administración municipal y el Estado nación tensionadas constantemente por la mirada de intervención y carente de enfoque intercultural. Desprende de esta dinámica falta de reconocimiento e ignorancia de la realidad local y la identidad toconceña. Esta sensación se incrementa posterior a la consulta indígena en educación dado que se perciben funciones desde la normalización de la diferencia, adscribiendo a la comunidad quechua Toconceña al grupo indígena hegemónico de la zona, el grupo atacameño, para quienes se administra y gestiona la política pública. Clasificaciones que para Morales (2016) tendrán alcances sociales, simbólicos e incluso raciales.

Lo anterior se cristaliza en los discursos manifestados como demandas multidimensionales al currículum entre las que se relevan la necesidad de contar con enfoques interculturales, contenidos culturales pertinentes, lengua en que se imparte la enseñanza, tradiciones y gestión de la memoria histórica como parte del contenido de los programas, uso de la infraestructura local, clima escolar y la preparación docente y sensibilidad de los docentes, todos en un intento de revalorizar la identidad y la cultura.

Comprendemos entonces que este conjunto de acciones impactan tanto al individuo como sujeto histórico, a su núcleo familiar, a la comunidad y, a su capital cultural y simbólico, en que estará permanentemente en juego la generación de conocimiento desde lo propio, la asimetría epistémica.

Finalizado el análisis de datos con su correspondiente integración, podemos decir que una de las problemáticas a nivel macro que impactan el espacio educativo a nivel multidimensional del currículum apunta a la ausencia de un enfoque intercultural a nivel sistémico y directo, relevando en los discursos como obstáculos de la trayectoria educativa en la relación con el Estado-nación, la

gestión municipal, la competencia y sensibilidad intercultural de los profesionales y las prácticas discriminatorias vivenciadas en las relaciones interculturales sostenidas con la cultura hegemónica. Permea la ausencia de garantías de derechos constitucionales de educación, igualdad de acceso y derecho a elección, al mismo tiempo la protección a la infancia indígena en lo que refiere al su vínculo particular con el territorio y su comunidad lo que para Quilaqueo y Torres (2018) constituye un obstáculo al momento de implementar innovaciones curriculares pues "requiere de conocimiento epistemológicamente contextualizado que superen el silenciamiento y negación de los saberes" (p.52). Así la base epistémica de saberes y conocimientos propios se beneficia al incorporar dichos conocimientos a la educación escolar y fortalece y potencia la implementación de la EIB desde una epistemología contextual. (Arias-Ortega et al., 2019) En efecto, las demandas de nuestros interlocutores coinciden en la necesidad de integrar la escuela a la vida de la comunidad, por lo que será decisivo en el diseño de un currículum intercultural pertinente y actividades pedagógicas al alero de las actividades sociales, productivas y rituales del territorio, respondiendo a las demandas de la familia y la comunidad.

SUGERENCIA DE ACTIVIDAD PEDAGÓGICA

Presentamos como propuesta un primer acercamiento a la categorización de saberes educativos para la comunidad de Toconce desde una base epistemológica que dé cuenta del conocimiento a partir de los propios actores y su saber educativo y cultural, considerando los métodos y saberes educativos propios de las familias para organizar los contenidos de una educación con enfoque intercultural. La ceremonia de **Limpia de Canales constituye de forma simultánea a la comunidad como entorno epistémico y prioriza el territorio como protagonista vinculado a los sujetos.**

Damos cuenta de las características de un currículum territorialmente pertinente articulando los conocimientos socioculturales de Toconce dialogando con el currículum escolar vigente del que se detallan Objetivos de Aprendizaje (OA) en todos los ejes de las disciplinas seleccionadas. Considerando que los planes y programas se organizan en unidades compuestas por una selección de OA que se repiten en más de una unidad con el fin de asegurar su dominio (Mineduc, 2012), relevamos la fortaleza potencial de un diseño curricular flexible que posibilita vincular todas las unidades programadas para el año lectivo en las asignaturas propuestas para la Limpia de Canales.

En este sentido concordamos con Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín (2011) en cuanto a que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales son indisolubles, sobre todo en las prácticas culturales rituales y no es pertinente fragmentarlos al momento de impartirlos, por lo que presentarlos interrelacionados favorecería el aprendizaje de los mismos. Debiendo considerarse que la diferenciación presentada a continuación es de utilidad didáctica.

La Limpia de Canales de origen prehispánico y descrita por cronistas de los siglos XVI y XVII y que aún se practica dentro del complejo calendario anual (económico,

social y religioso al mismo tiempo) Tradición que contiene todas las esferas de la realidad (Castro, 1994) :

Cuenta con una serie de cargos para conducir a buen término la celebración para el agua. Se trata de una ceremonia de seis días en la que participan los comuneros como unidad doméstica, visitas y forasteros(...) Al transcurrir las diferentes fases de la ceremonia - como prácticamente en todas las costumbres- se invoca a los abuelos, a los cerros tutelares o mallku y a la Pachamama. Hay en ella una carga simbólica potente que se denota en los gestos de "chuspanear" el acto recíproco e invitado de coquear intercambiando las chuspas, en la música, en la danza y en el conjunto de especialistas, principales y familias de comuneros que participan de las ofrendas, todo ello remite a un pasado prehispánico activo en el presente y que va dirigido a pedir por la abundancia del agua. En Toconce se hace una liturgia y se canta en quechua y español para los bailes. (Castro,1994:18; 2001)

En términos generales⁴⁴, los *purikamani* y otros "principales" que encarnan la tradición por conocer las costumbre, despejan y prepara el sector donde se dará inicio a la ceremonia los días viernes y sábado. Se dispone una mesa con ofrendas al atardecer. Los próximos días los hombres retiran pasto y musgo que impiden el curso del agua con palas y fuego, además de restaurar sectores deteriorados del canal y preparar lugares de descanso donde se ofrecen comidas comunales el día sábado preparadas por las mujeres. Para algunos de los alimentos existe una secuencia de preparación. Se finaliza la ceremonia con ramadas y bailes (Castro, V., Varela, V., Adán, L., Mercado, C. Y Uribe, M., 1994.)

⁴⁴ Para un una descripción detallada de la ceremonia de Limpia de Canales de Toconce ver "Ceremonias de Tierra y Agua, Ritos milenarios Andinos" de Castro, V., Varela, V., Adán, L., Mercado, C. Y Uribe, M., 1994.

PROPUESTA DE EVALUACIÓN

El foco del diseño de evaluación se centra en los OA por sector de aprendizaje para 1º año básico. Evaluaciones formativas con el fin de retroalimentar y reformular el proceso de enseñanza – aprendizaje en virtud de la evolución de los estudiantes y, de acuerdo a la metodología de trabajo por proyecto, la evaluación sumativa se realiza una vez presentado el producto.

Indicadores de evaluación 1 - Los estudiantes secuencian las etapas de la ceremonia para crear un mapa del curso del canal, registrando nombres y aplicando pigmento natural (plantas, tierra...etc) a las terrazas dependiendo de la producción de las mismas priorizando la producción familiar. Seleccionan pigmentos por medio de la observación, identificación, clasificación y comparación de las plantas. Exponen mapa a la comunidad.

Historia OA: 2, 3, 4 y 6. Geografía OA: 8, 10, 11, Arte OA: 1,2,3, 4, 5, Matemática OA:15, 16,17, Ciencias Naturales OA: 3, 4,9.

Indicadores de evaluación 2 – Los estudiantes entrevistan a los mayores consultando por su función, roles que se asumen, instrumentos musicales y danzas que se practican con la música de las ramadas. Transcriben los textos y los recitan para posteriormente: a) improvisar líneas melódicas diversas y acompañamiento instrumental. b) crear un nuevo texto que respete los giros melódicos de la melodía original. Interpretan composición a sus pares.

- Los estudiantes registran palabras que desconocen (lengua quechua) y elaboran diccionario consultando su significado a mayores y diccionarios..

Música OA: 1,2,3,4,5,6,7. Lenguaje y Comunicación, OA: 5,6,13,14,16,18, 21, 22, 25, 26. Matemática, OA:11. Historia: OA: 3, 4,6, 14.

Indicadores de evaluación 3 – Los estudiantes observan, recolectan y registran datos sobre la producción de las terrazas familiares. Consultan a sus padres sobre procesos de siembra, regadío y medidas para su cuidado. Construyen, leen e interpretan pictograma. Y proponen soluciones para mejorar la producción.

Ciencias OA: 3,4,5,9,10,11,12. Matemática, OA: 3,5,9,16,17,19, 20. Historia, OA:2,3,4. Geografía, OA: 11.

Cuadro resumen ejes y OA vigentes para 1 básico, 2019.

Sector de aprendizaje	EJES	OA	Descripción
Historia, Geografía y Ciencias Sociales.	Historia	2 3 4 6	Secuenciar actividades de la vida cotidiana. Registrar y comunicar información sobre elementos que forman parte de su identidad personal. Obtener y comunicar aspectos de la historia de su familia y sus características. Conocer expresiones culturales locales y nacionales, describir fiestas y tradiciones y reconocer estas expresiones como elementos de unidad local.
	Geografía	8 10 11	Reconocer que los mapas y los planos son formas de representar lugares. Observar y describir paisajes de su entorno local utilizando vocabulario geográfico adecuado y categorías de ubicación relativa. Identificar trabajos y productos de su familia y su localidad y como estos aportan a su vida diaria reconociendo su importancia.
	Formación ciudadana.	14	Explicar y aplicar algunas normas para la buena convivencia y para la seguridad y el autocuidado en su familia, en la escuela y la vía pública.
Música	Escuchar y apreciar	1 2 3	Escuchar cualidades del sonido (altura, timbre, intensidad, duración) y elementos del lenguaje musical (pulso, acento, patrones, secciones) y representarlos de distintas formas. Expresar sensaciones, emociones e ideas que le sugieren el sonido y la música escuchada, usando diversos medios expresivos. Escuchar música en forma abundante de diversos contextos y culturas énfasis en tradición oral.

	Interpretar y crear	4 5 6	Cantar al unísono y tocar instrumentos de percusión convencionales y no convencionales. Explorar e improvisar ideas musicales con diversos medios sonoros. Presentar su trabajo musical, en forma individual y grupal, compartiendo con el curso y la comunidad.
	Reflexionar y contextualizar	7	Identificar y describir experiencias musicales y sonoras en su propia vida.
Arte	Expresar y crear visualmente.	1 2 3	Expresa y crea trabajos de arte a partir de la observación del: entorno natural (Paisajes, animales y plantas y el entorno cultural (vida cotidiana y familiar). Experimentar y aplicar elementos del lenguaje visual en sus trabajos de arte: líneas (gruesa, delgada, recta, ondulada) Color (puro, mezclando, fríos y cálidos) textura (visual y táctil). Expresar emociones e ideas en sus trabajos de arte a partir de la experimentación con: materiales, herramientas y procedimientos.
	Apreciar y responder frente al arte	4 5	Observar y comunicar oralmente sus primeras impresiones de lo que sienten y piensan de obras de arte por variados medios. Explicar sus preferencias frente al trabajo de arte personal y de sus pares, usando elementos del lenguaje visual.
Ciencias Naturales	Ciencias de la vida	3 4 5 7	Observar e identificar, por medio de la exploración, las estructuras principales de las plantas: hojas, flores, tallos y raíces. Observar y clasificar, semillas, frutos, flores y tallos a partir de criterios como tamaño, forma, textura y color entre otros. Reconocer y comparar diversas plantas y animales de nuestro país, considerando las características observables y proponiendo medidas para su cuidado. Describir, dar ejemplos y practicar hábitos de vida saludable para mantener el cuerpo sano y prevenir enfermedades (lavado alimentos y alimentación saludable).
	Ciencias físicas y químicas	9 10	Observar y describir los cambios que se producen en los materiales al aplicarles fuerza, luz, calor y agua. Diseña instrumentos tecnológicos simples, considerando diversos materiales y sus propiedades para resolver problemas cotidianos.
	Ciencias de la tierra y el universo	11 12	Describir y registrar el ciclo diario y diferencias de día y noche, a partir de la Observación del Sol, la Luna, las estrellas y la luminosidad del cielo, entre otras, y sus efectos en los seres vivos y el ambiente.

Lenguaje y comunicación	Lectura	3 5 6	Identificar los sonidos que componen las palabras (conciencia fonológica). Leer textos breves en voz alta para adquirir fluidez. Comprender textos, aplicando estrategias de comprensión lectora.
	Escritura	13 14 16	Experimentar con la escritura para comunicar hechos, ideas, y sentimientos. Escribir oraciones completas para transmitir mensajes. Incorporar de manera pertinente en la escritura el vocabulario nuevo extraído de textos escuchados o leídos.
	Comunicación Oral	18 21 22 25 26	Desarrollar la curiosidad por las palabras o expresiones que desconocen y adquirir el hábito de averiguar su significado. Participar activamente en conversaciones grupales sobre temas de su interés. Interactuar de acuerdo a las convenciones sociales (presentarse, saludar, preguntar, expresar opiniones sentimientos e ideas, situaciones que requieren de uso de formulas de cortesía) Desempeñar diferentes roles para desarrollar su lenguaje y autoestima, y aprender a trabajar en equipo. Recitar con entonación y expresión poemas, rimas, canciones para fortalecer la confianza, aumentar vocabulario y desarrollar su capacidad expresiva.
Matemática	Números y operaciones	3 5 9	Leer números del 0 al 20 y representarlos de forma concreta, pictórica y simbólica. Estimar cantidades hasta 20 en situaciones concretas. Demostrar que comprenden adición y sustracción.
	Patrones y Álgebra	11	Reconocer, describir , crear y continuar patrones repetitivos (sonidos, figuras, ritmos)
	Geometría	15	Identificar y dibujar líneas rectas y curvas
	Medición	16 17	Usar unidades no estandarizadas de tiempo para comparar la duración de eventos cotidianos. Usar lenguaje cotidiano para secuenciar eventos en el tiempo
	Datos y Probabilidades.	19 20	Recolectar y registrar datos para responder a preguntas estadísticas sobre sí mismo y el entorno. Construir, leer e interpretar pictogramas.

CONCLUSIONES

El contexto histórico en que se desarrollo la escolarización de población indígena en la zona atacameña, al igual que en el resto del territorio nacional, caracteriza a la escuela como dispositivo de control, disciplinamiento y asimilación cultural por parte de sus variadas administraciones. En primera instancia con el traslado de hijos de caciques y personalidades atacameñas al Cuzco, luego a manos del Corregidor de Atacama, Francisco de Argumaniz quien dirigió esfuerzos "a la civilización de aquella inculta gente en quien aun perseveran muchos efectos de la barbarie"⁴⁵ concretando en 1774 el proyecto escolar laico de enseñanza elemental orientado a indígenas comunes, más temprano del que se tenga noticias en el área andina (Hidalgo, 1984b).

Posteriormente, durante el proyecto del Estado-Nación con una primera instancia de violencia explícita de imposición cultural, de administración del poder y orden, de frontera cultural y jurídica de la organización política, la escuela adquirió particular relevancia. La organización política del Estado-Nación, inspirada en modelos europeos, asume al indígena del territorio como grupos subalternos considerados salvajes, la diversidad étnica y lingüística como obstáculo, momento en que la cultura dominante se autoproclama portadora de valores esenciales y asume un papel de salvación por medio de la civilización" desde valores católicos y científicos.

Los mecanismos de asimilación y blanqueamiento de la escolarización indígena penetran los diseños y dispositivos curriculares centrados en construir una identidad nacional dando comienzo a un proceso de monopolización epistemológica por medio de las escuelas bilingües como facilitadoras de alfabetización y "civilización" que aún se mantienen vigentes.

⁴⁵ Expediente de Argumaniz, f.lr, Charcas, 425 A.G.I.

La escuela pública a comienzo del siglo XX no tiene como objetivo principal socializar a la población andina y serán ellos quienes presionen por la llegada de la escuela a los valles y el altiplano por medio de cesión de un terreno y vivienda de la comunidad. Será la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 determinante para la implementación de escuelas en territorio fronterizo incorporando de forma gradual a la infancia indígena a un sistema educativo pues "merece consideración especial la enseñanza de los indios"⁴⁶. Como consecuencia de la obligatoriedad de enseñanza primaria, se incorporan gradualmente niños y niñas indígenas a un sistema educativo que ofrece planes formativos homogéneos a todo el territorio nacional. La inequidad de esta oferta educativa impuesta con el derecho a educación, valida la violencia simbólica y estructural resultando en las primeras demandas de docentes, profesores y representantes indígenas de una educación territorialmente pertinente.

Las demandas de equidad como requerimiento al municipio por la comunidad de Toconce en 1936 resuenan como eco comparadas a las demandas manifestadas en 2019, "un delegado ... y se estudie la manera de crear allí una escuela mixta, (...) Toconce cuenta con un edificio para el objeto, construido por los vecinos y designado casa comunal".⁴⁷ Aún cuando el año 1993 con la entrada en vigencia de la ley Indígena (Ley n°19.253) el Estado manifiesta un compromiso con el desarrollo de sistemas de educación intercultural que se implementa recién en 1996, hasta la fecha los procesos sociopolíticos, cognitivos, estructuras de pensamiento o epistemologías indígenas al momento de implementar u organizar los planes y programas no han sido considerados en profundidad.

El ingreso a la educación formal de la primera infancia toconceña da comienzo a una trayectoria educativa que se desarrolla en contexto de relaciones interétnicas de discriminación explícita y encubierta, resultando en ocultamiento de identidad y

⁴⁶ Archivo Nacional. Fondo Intendencia de Antofagasta.. ANFIA, vol.90. Memoria Anual n°250;14 de febrero 1930.

⁴⁷ ACMC, Libro 12.Sesión Ordinaria, 26 de diciembre de 1936.

desarraigo cultural, tensionando permanentemente el capital cultural y social del estudiante y su familia indígena que se desenvuelven en un entorno urbano de lógica monocultural.

En cuanto a los programas interculturales vinculados a la EIB, se significan como imposiciones de violencia simbólica articuladas por medio de políticas públicas y programas dirigidos al grupo atacameño, actual nudo de tensión puesto que se quiere implementar en las bases curriculares la lengua indígena que por frontera jurídica correspondería a la lengua kunza siendo que Toconce se identifica con la lengua y sistema cultural quechua. El requerimiento da cuentas de ausencia de procesos y políticas educativas que visibilicen la diversidad cultural tanto en las prácticas pedagógicas, las infraestructuras educativas y espacios formales a nivel de políticas educativas y diseños curriculares que den cuenta de las identidades étnicas diversas del territorio.

Aún cuando la realidad toconceña en la complejidad de su universo simbólico y la riqueza de su patrimonio se desenvuelve en un espacio educativo tensionado por la ausencia de ambientes de aprendizaje propicios a nivel sistémico, la comunidad valora positivamente la educación formal significándola como estrategia de movilidad social única y válida para la formación de las nuevas generaciones.

En consecuencia, *las demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce*, sostienen la necesidad de oferta educativa en la comunidad abriendo la posibilidad de contextualizar territorialmente el currículum vigente por medio de metodologías complementarias y posibilitando la innovación didáctica de enfoque intercultural, sin embargo, la reflexión anterior abre interrogantes sobre la necesidad de formación docente inicial en enfoques interculturales como mínimo para implementar proyectos educativos que puedan dar cuenta del pluralismo epistemológico en aula como procesos de construcción y legitimación identitaria y social. Potenciando la memoria y generando

conocimiento desde lo propio disminuimos la brecha de la asimetría epistémica y fortalecemos la protección a la infancia indígena en lo que refiere a su vínculo particular con el territorio y su comunidad y al mismo tiempo se fortalece la EIB contextualizada territorialmente.

Reflexión en que la investigación científica puede aportar a la justicia sociocultural desarrollando un banco epistemológico indígena en el territorio para aportar a la revalorización y legitimación de saberes locales. Para ello, la memoria social de las autoridades tradicionales y la sistematización de saberes y epistemologías indígenas serán imprescindibles en el diseño curricular intercultural, implementado en una primera instancia a nivel local, para responder a soportes de adquisición de saberes y destrezas que repercuten en el ámbito de enseñanza-aprendizaje en consideración de que la cognición va a manifestarse en todo componente funcional. La necesidad de complejizar las nociones de diversidad toman carácter urgente

Insistimos en la posición estratégica del currículum como producto socio-histórico de naturaleza política pues condiciona el proceso formativo con su selección cultural desde ámbitos, políticos, económicos, sociales y culturales. Será el pensamiento de frontera el que permita relevar las epistemes "otras" en el diseño curricular con la consideración de sistemas de significación históricos en interrelación constante tanto con un ambiente natural como con el orden cultural y social resultante. Pues en el caso de la infancia indígena toconceña la institución educativa atenta contra el conocimiento, configurando un espacio de uniformidad, corrección y adoctrinamiento.

Concluida la investigación y con los objetivos de la misma resueltos se desprenden ciertas interrogantes. ¿es el componente prescriptivo del currículo nacional un factor estructurante para el desarrollo de la EIB?, ¿de qué manera los docentes podrían poner en acción un currículum pertinente?, ¿cómo vincular los

sistemas culturales interactuando en aula y/o la institución a favor de la simetría epistemológica?.

Considero determinante para la implementación de la EIB las prácticas pedagógicas articuladas desde las epistemes locales en diálogo con el currículum nacional. La justicia curricular puede concretarse en aula con competencias técnicas, teóricas y de enfoque de frontera desde la apropiación curricular. En este sentido la competencia y sensibilidad docente para poner en acción el currículum intercultural es un problema técnico que puede resolverse a nivel sistémico con el fortalecimiento de la formación inicial docente.

Consideramos el dominio y apropiación curricular como factores que favorecerían la flexibilización del quehacer docente en cuanto a la puesta en acción del currículum, el diseño de actividades que promuevan aprendizajes que no se limiten al ámbito escolar si no que consideren los saberes de la comunidad en diálogo constante con la escuela. Este recurso humano de la colectividad como agente activo que fortalezca la adquisición de aprendizajes actúa como currículum apoyado logrando concentrar en la escuela la reflexión, reproducción y sistematización de saberes, al mismo tiempo moldeando la práctica docente en cuanto a metodologías, prácticas pedagógicas, experiencias de aprendizajes y diseño de evaluación "otros" pertinentes que respondan a un mínimo cultural, es decir, estrategias de inclusión permanente en el desarrollo del proceso de aprendizaje. Para los estudiantes significa promover procesos metacognitivos y dominios conceptuales resignificados desde lo propio al tiempo que promueven su identidad, proceso que implicaría también la descentralización curricular.

Aún cuando el docente pueda hacer justicia curricular en aula, el análisis de contenidos, metodologías y estrategias para poner en acción la EIB depende de los sistemas formales de formación inicial docente en los centros de pregrado para que la sensibilidad no sea espontánea, si no que tenga profundidad teórica y

práctica expresándose multidimensionalmente en la puesta en práctica del currículum. Los alcances potenciales de esta acción tendrían implicancia a nivel sistémico impactando inicialmente y de forma directa en la interacción de la tríada estudiante-comunidad-escuela.

La implementación de la medida debe priorizar en su primera etapa la formación de educadoras de párvulo porque el primer contacto de la infancia indígena con la educación formal, ha sido significado de forma unánime por nuestros interlocutores como el comienzo de la pérdida de la cultura. Este primer encuentro, promovido y apoyado por políticas públicas e instituciones educativas en un gesto coherente durante el desarrollo educativo en su totalidad, podría ser determinante en la conservación del patrimonio cultural de Toconce y la posibilidad de equidad y derechos a educación de la primera infancia indígena toconceña.

BIBLIOGRAFÍA

Aldunate, C. (2001) El Inka en Tarapacá y Atacama. *Tras la huella del Inka en Chile*. pp. 18-33. Proyecto FONDECYT 1011006. Chile. Museo Chileno de Arte Precolombino.

Aldunate, C, Berenguer, J y Castro, V. (1981) La Función de las Chullpas en Líkan. Actas del VIII Congreso de Arqueología Chilena (Valdivia 1979), pp. 129-174. Sociedad Chilena de Arqueología y Universidad Austral de Chile. Santiago. Ed. Kultrun.

Aldunate, C., Berenguer, J. Y Castro, V. (1984) Orígenes altiplánicos de la Fase Toconce. *Estudios Atacameños N7*,

Aldunate, C., Berenguer, J., Castro, V., Cornejo, B., Martínez, J.L. y Sinclair, A. (1986) Sobre la Cronología del Loa Superior. *Revista Chungará*, 1986 (16-17), 333-346.

Alonso, L.E. (1999) Sujeto y Discurso: *El Lugar de la Entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa*. En Delgado, J.M. y Gutiérrez, J. (Eds.) *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. (3ra ed.) pag.226 Madrid. España. Síntesis.

Álvarez, C. y Grebe, M.E. (1974) La Trifonía Atacameña. *Revista Musical Chilena* 1974 (28) 21-46.

Alvear, A., Hernández, P. Y Montecino, S. (2017) Inventario de productos y preparaciones patrimoniales en la Región de Coquimbo. Una revisión de herramientas de investigación para el estudio del Patrimonio Alimentario. *Rivar* 4(12)111-122.

Archivo General de Indias, Sevilla (1778) Expediente que acredita los méritos de don Francisco Argumaniz, corregidor que ha sido de la provincia de Atacama, Lima 7 febrero 1778. CHARCAS, 425.

Arias-Ortega, K., Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. (2019) Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía: Principales Limitaciones Epistemológicas. *Educ.Pesqui*. Sao Paulo.

Arratia, A., Latorre, M. Y Vargas, E. (2018) Alcances de la definición de currículum nacional: desafíos de una política de desarrollo curricular. En Arratia, A. Y Osandón, M. (Eds.) *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp.85-115) Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

Barth, F. (1976) Los Grupos Étnicos y sus Fronteras. Fondo de Cultura Económica. México.

Beniscelli, L. (2013) Representaciones visuales de indígenas y suramericanas/os: Análisis de la relación imagen-texto en ilustraciones de libros de ciencias sociales para educación general básica. Chile 197-1980. *Cuadernos Chilenos de Historia de la Educación*, 2013 (1) 112-143.

Bengoa, J. (2004): "Introducción". En: Bengoa, José (ed): *La memoria olvidada. Historia de los pueblos indígenas de Chile*. Santiago: Publicaciones del Bicentenario, Presidencia de la República, pp. 11-34.

Berenguer, J. ; Aldunate, C; y Castro, V. (1984) *Orientación Orográfica de las chullpas en Líkan: la importancia de los cerros en la fase Toconce* Simposio Culturas Atacameñas: 175-220, U. Del Norte, Antofagasta

- Berenguer, J. y Martínez, J.L. (1968) *El río Loa, El arte rupestre de Taira y el mito de Yakana*. En Boletín del museo Chileno de Arte Precolombino. 1986, p.79-99. Santiago de Chile.
- Berger, P. y Luckman, T. (1973) *La construcción social de la realidad*. Amorrortu Editores. Buenos Aires, Argentina.
- Bernstein, B. (1990) *The structuring of pedagogic discourse. VI. IV Class, Codes and Control*. London. Routledge.
- Bernstein, B. (1999) Vertical and horizontal discourse: an essay. *British Journal of Sociology of Education*, Vol. 20,2.
- Bertini, L. Y Yáñez, N. (2013) *Pluralismo jurídico: derecho indígena y justicia nacional*. Anuario de derechos humanos. 2013 (9), 151-160.
- Blumer, H. (1982) *El Interaccionismo Simbólico: perspectiva y método*. Hora, S.A. Barcelona.
- Bonfill Batalla, G. (1988) *La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos*. Anuario Antropológico, N°86. Brasil: Editora Universidad de Brasilia_Tempo Brasileiro, 13-53.
- Bourdieu, P. Y Passeron J.C. (1979) *La reproducción. Éléments por une théorie du système d'enseignement*. Paris
- Bourdieu, P. (2007) *La Miseria del Mundo* (1 ed. 3ra reimp.) Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Bouysse Cassagne, Th. (1987) *La identidad aymara. Aproximación Histórica (Siglo XV, siglo XVI)*. La Paz: HISBOL/IFEA.
- Briones, G. (1996) *Metodología de la investigación cuantitativa en las ciencias sociales*. Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior.
- Bustos, A. & Gómez, D. (1999) *Educación Intercultural Atacameña*. Instituto de investigaciones Antropológicas, Universidad de Antofagasta. Antofagasta.
- Calzado, M. (2014) *El análisis de las significaciones. Reflexiones y definiciones sobre la investigación en torno a los discursos sociales*. En Canales, M (Ed) *Escucha de la escucha. Análisis e interpretación en la investigación cualitativa*. Santiago. Chile. LOM
- Cañulef, Eliseo (1998) *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- (2000) *Incidencia de la base indígena en la formación docente para la educación intercultural bilingüe en Chile*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de la Frontera.
- Carrasco, A (2014) *Entre dos Aguas: Identidad moral en la relación entre corporaciones mineras y la comunidad indígena de Toconce en el desierto de Atacama*. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46 (2), 247-258.
- Carretero, M., Rosa, A. y González, M.F. (2006) *Enseñar historia en tiempos e memoria*. En M. Carretero, A. Rosa y M.F. González (Eds.) *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. (pp.11-36) Buenos Aires, Argentina. Paidós.

- Casassas, J. (1974) La Región Atacameña en el siglo XVII, Universidad del Norte, Antofagasta.
- CASEN (2018) Encuesta de Caracterización Educacional de la Población. Ministerio de Desarrollo Social.
- Castillo, V. y Salgado, V. (2018) Un desarrollo curricular inclusivo: justicia social y diferencias frente a la idea del mínimo cultural común. En Arratia, A. Y Osandón, M. (Eds). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas.* (pp. 221-244) Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.
- Castro, V. (1993) Un proceso de extirpación de idolatrías en Atacama. En *Catolicismo y Extirpación de Idolatrías. Siglos XVI-XVIII*, pp.347-366. Centro Bartolomé de la Casas, Lima.
- (1997) (ms.). Huacca Muchay. Evangelización y Religión Andina en Charcas, Atacama La Baja. Tesis para optar al grado de Magíster en Historia, Mención Etnohistoria, Departamento de Ciencias Históricas, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Santiago.
- (2001) Atacama en el Tiempo. Territorios, identidades, lenguas. Provincia El Loa, II Región. *Anales de la Universidad de Chile* 2001 (13)
- (2002) *Ayquina y Toconce: Paisajes culturales del norte árido de Chile.* En E. Mujica (Ed), Paisajes Culturales en los Andes. (pp. 209-222) Perú. UNESCO
- Castro, V. y Aldunate (2003) Sacred Mountains in the Highlands of the South-central Andes. *Mountain Research and Development* 23 (1): 73-79
- Castro, V. y Martínez, J.L. (1996) Poblaciones Indígenas en la Provincia de El Loa. Vol II, Etnografía, pp. 69-109. Santiago. Editorial Andrés Bello.
- (1998) La dinámica de las identidades en la subregión del río Salado, Provincia de El Loa, II Región. *I Encuentro Nacional Inter Institucional de Investigaciones de Identidades Culturales.* pp 5-49. Programa de Desarrollo de Identidades Culturales, Santiago de Chile.
- Castro, V. y Varela, V. (1992) Así sabían contar. *Oralidad* 3: 16-27. : *Anuario para el rescate de la tradición oral de América Latina y el Caribe.* UNESCO.
- (1994) *Ceremonias de Tierra y Agua: ritos milenarios Andinos.* Fondo de desarrollo de la cultura y las Artes, FONDART, Ministerio de Educación y Fundación Andes, Santiago de Chile.
- (2004). De cómo camina el sol durante junio, de lo que se ve en el cielo y de lo que se comenta y se practica en la tierra. *Oralidad y rituales en la subregión del Río Salado, Norte de Chile.* En *Etno y Arqueo-astronomía en las américas.* M.Bocass, J. Broda y G. Pereira (Eds.) pp. 285-298, Memorias del Simposio ARQ-13 del 51º Congreso Internacional de Americanistas, Santiago.
- Chodi, F. (1997) *Alcances sobre la noción de interculturalidad.* Universidad Académica de Humanismo Cristiano. Santiago 1997.
- Coller, X. (2005) Estudios de casos (2da Ed.). Madrid. España. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- COMDES (2018) <http://www.comdescalama.cl/nivel/educacion-basica-rural/>

CONADI (2003) Ministerio de Desarrollo Social, Área de Desarrollo Indígena: Alto el Loa, Decreto N°189.

CONADI (2017): Áreas de Desarrollo Indígena (ADI), Ley Indígena N° 19.253

Consejo de Monumentos Nacionales (2004) Lista tentativa de bienes culturales de Chile a ser postulados como sitios de patrimonio mundial (2nda ed.) Cuadernos CMN. UNESCO.

Cox, C. (2011) Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo. *Revue Internationale de Education de Sevres*. CEPPE- Facultad de Educación. PUC.

Cox, C. (2018) Currículum: categorías de análisis, tendencias, gobernanza. En Arratia, A. Y Osandón, M. (Eds). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp.119-153) Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

CRC (2009) Comité de los Derechos del Niño, Observación General N° 11
Los niños indígenas y sus derechos en virtud de la Convención, párr. : 31,32 y 35.

Cuevas, P. (2013) *Memoria Colectiva: Hacia un proyecto decolonial*. En Walsh, C. (Ed) *Pedagogías Decoloniales*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Eisner, E.W. (2004) What can Education Learn from the Arts about the Practice of Education?. *International Journal Education & the Arts*. 5(4). Stanford University.

Fernandes, L. y Ferrao, V. (2013) *Pedagogía decolonial y educación anti-racista e intercultural en Brasil*. En Walsh, C. (Ed) *Pedagogías Decoloniales*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Ferrao, V. (2013). *Educación intercultural crítica*. En Walsh, C. (Ed) *Pedagogías Decoloniales*. Quito-Ecuador: Abya-Yala.

Figueroa, V. (2017) Institucionalidad Pública, participación y representación política de los pueblos indígenas en Chile: Desafíos desde los Proyectos de Ley que crean el Ministerio de Pueblos Indígenas, el Consejo Nacional y los Consejos de Pueblos Indígenas. En Aninat, Figueroa y González (Eds.) *El pueblo mapuche en el siglo XXI: propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile* (pp. 227-264). Santiago de Chile, Chile. CEP.

Foerster, R., Ramírez, J. y Zurob, C. (2012) *Un Acercamiento a la Historia Reciente de Rapa Nui: bases contextuales para una interpretación del presente*. Apuntes de Museo 2012 (1) 36-52. Biblioteca William Mulloy. Isla de Pascua.

Foucault, M (1996) Genealogía del racismo. Buenos Aires. Altamira.

Gallardo, F., Castro, V. y Miranda, P. (1990) Jinetes sagrados en el desierto de Atacama. Boletín 5. Museo Chileno de Arte Precolombino (En Prensa), Santiago.

Gobierno de Chile (1993) Ley 19.253: Protección, fomento y desarrollo de los pueblos indígenas.

Gasché, J. (2008) La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta donde abarca la interculturalidad? . En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Cords.) *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, 367-397.

Geertz, C.(2001) *La Interpretación de las Culturas*. Gedisa. Barcelona.

Gómez, D. (1995) *Cultura y Educación Atacameñas*. Instituto de Investigaciones Antropológicas de la Universidad de Antofagasta, Antofagasta.

Gómez, D. y Gómez, J (2015) Los Pueblos Andinos de la Región de Antofagasta. Centro de Investigaciones Históricas Isaac Arce Ramírez. Consejo Regional de Antofagasta. Biblioteca Cultural Popular. Antofagasta.

Gómez, D. y Gómez, J (2016) Patrimonio Cultural Inmaterial Región de Antofagasta, Chile. Biblioteca Cultural Popular. Antofagasta.

González, J.A. (2013) La Puna de Atacama y sus poblados, como frontera cultural de larga duración entre Chile y Argentina. Síntesis de relaciones científicas. *Historia* 396. 2013 (1)101.133.

González, S. (2002) *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. DIBAM, Universidad Arturo Prat, Instituto de Estudios Andinos Isluga, Centro de Investigaciones Diego Barros Arana, Santiago. Chile.

Goodson, I. (1991) La construcción social del currículum posibilidades y ámbitos de investigación de la historia del currículum. *Revista de Educación*. 1991 (295) 7-37.

Grossman, O., Wilson, S. y Shulman, L. (2005) Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación de profesorado*. 9 (2) pp. 2-25.

Gundermann, H. (1998) Pastoralismo andino y transformaciones sociales en el norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 16: 293-320.

Gysling, J. (2016) A 20 años de la reforma curricular: reflexiones para una revisión del currículum de Educación Media. *Revista Docencia*, 59, pp. 14-25.

Hernández, R. y Thomas, C (2004) Cultura, Desarrollo y Educación en las Comunidades Atacameñas de la II Región de Chile. *Revista Enfoques Educativos*. 6 (1), 93-114.

Hidalgo, J. (1982) Fases de la Rebelión Indígena de 1781 en el Corregimiento de Atacama y esquema de la estabilidad política que la precede, 1749-1781- Anexo: Dos documentos inéditos contemporáneos. *Revista Chungará*. 1982 (9), 192-246.

-----2004 Historia Andina en Chile, editado por J. Hidalgo. Editorial Universitaria, Santiago Chile:

-----(1982b) *Capítulo 8: Fechas Coloniales de Fundación de Toconao y urbanización de San Pedro de Atacama* pp 185-190.

-----(1984a) *Capítulo 5: Complementariedad ecológica y tributo en Atacama*. pp 107-126.

-----(1984b) *Capítulo 7: Cambio culturales de Atacama en el siglo XVIII: Lengua, escuela, fugas y complementariedad ecológica*. 157-184.

----- (2012) *Atacama Colonial de la Conquista a la Colonia*. En Aldunate, C. (Ed) *Atacama*. Colección Santander. Museo Chileno de Arte Precolombino. Santiago. Chile.

Hobsbawn, E. Y Ranger, T. (1985) (Comps.). *The Invention of Tradition*. Cambridge University Press.

Lennon, O. (2016) Limitaciones y posibilidades de la pedagogía intercultural para los niños indígenas. *Estudios Pedagógicos*. XLII (1), 339-353.

Lévi-Strauss, C. (1999) *Raza y Cultura*. Altaya Madrid.

López-Hurtado Quiroz, L.E. (2007) Trece claves para entender la Interculturalidad en la Educación Latinoamericana. En Prats, E. (Coord.), *Multiculturalismo y Educación para la equidad*. Barcelona. Octaedro-OEI.

Martínez, G. (1976) El sistema de los Uywiris en Isluga. En homenaje al R.P. Gustavo Le Paige S.J. (pp.255-327). Santiago. Universidad del Norte.

Martínez, G. (1983) *Las montañas sagradas: un estudio etnoarqueológico de ruinas en las altas cumbres andinas*. Cuadernos de Historia p.27-62, Santiago.

Martínez, J.L. (1985) La formación del actual pueblo de Toconce. *Revista Chungará*. 1985 (15), 99-124.

Martínez, J.L. (2010) "Somos restos de Gentiles": El Manejo del Tiempo y la Construcción de Diferencias entre Comunidades Andinas. *Estudios Atacameños*. 2010, (39) 57-70.

Martínez, M. (2004) *Ciencia y Arte en la Metodología Cualitativa*. México D.F. México. Trillas

Martínez, P. (2006) El Método de estudio de caso. Estrategia Metodológica de la investigación científica. *Pensamiento y Gestión*, 2006 (20), 165-193.

Matus, C. Y Loncón, E. (2012) Descripción y análisis de planes y programas propios de PEIB-CONADI.

Matus, C y Rojas, C. (2015) Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. En *Revista Docencia*, 56, pp 47

Mauri, T. (1997) ¿ que hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares? En Coll, C., Martín, E., Mauri, T. Miras, M., Onrubias, J., Solé, I. *El constructivismo en el aula* (6ta ed.). Barcelona:Graó.

Mercado, C. (1994) Música para el nacimiento del agua. En Castro y Varela (Eds) *Ceremonias de Tierra y Agua. Ritos milenarios andinos*. Fondo de desarrollo de la cultura y las Artes, FONDART, Ministerio de Educación y Fundación Andes, Santiago de Chile.

----(2013) La Música Ritual Atacameña. En Atacama. Museo Chileno de Arte Precolombino.

Mignolo, W. (2003) *Histórias Globais / projetos Locais*. Colonialidad, conocimientos subalternos e pensamiento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMF.

Millacura, C (2017) Educación Intercultural Bilingüe en Educación Superior. ¿Sólo acceso?. En Muñoz, H. (Ed) *Interculturalizaciones. Transiciones, mediaciones y conflictos en lenguas, comunidades y educación escolar*, 227-248.

MINEDUC (2013) Planes de Estudio para Primer año Básico. Unidad de Currículum y Evaluación.

----(2018) *Síntesis de Bases Curriculares de la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios de 1º a 6º básico*. Consulta Indígena en Educación 2018.

----(2018b) Base de datos Directorio de Establecimientos Educativos.

----(2018c) Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Santiago.

----(2018d) Bases Curriculares Primero a Sexto Básico.

Mondaca, C. y Díaz, A. (2014) La Escuela de Papel. Agencias y Agentes Educativos en Atacama. Municipio de Calama y Comunidades Atacameñas (1988-1950). *Estudios Atacameños* 2014 (47),117-133.

Morales, H. (2016) Etnopolítica Atacameña: ejes de la diversidad. *Estudios Atacameños*. 2016 (53) pp.185-203.

Mosonyi, E. y González, O. (1975) Ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del río Negro (Territorio Federal Amazonas), Venezuela. *Lingüística e indigenismo Moderno de América*. Lima, Instituto de Estudios Peruanos, pp. 307-314.

Mostny, G. (1969) Ideas mágico-religiosas de los "Atacamas". *Boletín del Museo Nacional de Historia Natural*. Chile. 30,129-145.

Mucchielli, A. (2001). *Diccionario de métodos cualitativos de ciencias humanas y sociales*. Madrid. Síntesis.

Ngozwana, N. (2018) Ethical Dilemmas in Qualitative Research Methodology: Researcher's Reflections. *International Journal of Educational Methodology*. 2018 (4) 19-28.

Núñez, L. (1997) Los recursos agropecuarios del norte de Chile al Tiempo de la Invasión Europea en Actas del II Simposio internacional de estudios altiplánicos. *El Altiplano: Ciencia y Conciencia*. Pp255-267. Universidad de Chile, Vicerectoría Académica y Estudiantil. Departamento de Posgrado y Postítulo, Arica.

Núñez, L. Y Dillehay, T. (1978) Movilidad giratoria, armonía social y desarrollo en los andes meridionales: patrones de tráfico e interacción económica (ensayo). Universidad del Norte, Antofagasta.

Operti, R. (2018) 10 notas para apuntalar una agenda de transformaciones Educación 2030. En Arratia, A. Y Osandón, M. (Eds). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp. 155-184) Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

Osandón, L. y Pinto, R. (2018) El Currículum nacional y la descentralización: políticas, institucionalidad y saberes. En Arratia, A. Y Osandón, M. (Eds). *Políticas para el Desarrollo del Currículum. Reflexiones y propuestas*. (pp. 155-184) Santiago. Ministerio de Educación, Unesco-Santiago.

Quijano, A. (2005) Colonialidad del Poder, cultura y conocimiento en América Latina. En E. Lander (Ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*. La Habana. Editorial de Ciencias Sociales.

Quilaqueo, D. (2013) Las savoirs éducatifs mapuches. Des défis pour les enseignants. En Maheux y Gauthier (Eds.), *La formation des enseignants inuit et des premières nations. Problématiques et pistes d'action*, Canadá: Université du Québec, 107-124.

Quilaqueo, D. Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005) Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche. Facultad de educación, Universidad Católica de Temuco. Frasis Editores, Santiago.

Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011) Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*. 37 (2) pp. 233-248.

Quilaqueo, D. Y San Martín, D. (2008) Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos* 34 (2) pp.151-168.

Quilaqueo, D. y Sartorello, S. (2018) Retos epistemológicos de la interculturalidad en contexto indígena. En *Alpha*, 2018, (47) 47-61.

Quilaqueo, D. Y Torres, H (2013) Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. En *Alpha*, 2013, (37) 285-300.

Rappaport, J. (2007) Más allá de la escritura: la epistemología de la etnografía en colaboración. *Revista Colombiana de Antropología*, 2007 (43) 197-229. Instituto Colombino de Antropología e Historia.

Rivera Cusicanqui, S. (1993) *La Raíz, colonizadores y colonizados. Violencias encubiertas en Bolivia*. La Paz, CIPCA-Arawiyiri.

----- (2010) *Violencias (re) encubiertas en Bolivia*. La Paz – Bolivia. Piedra Rota.

Sánchez, M. (2001) Diseño Curricular y Educación Intercultural Bilingüe. *Pensamiento Educativo*. 2001 (29) 341-358.

Sanhueza, C. (2012) *Las Sayhuas del Inca. Territorio, frontera, geografía sagrada y cartografía oral en el desierto de Atacama*. Tesis para optar el grado de Doctora en Historia con mención en Estudios Andinos. Pontificia Universidad Católica del Perú.

Santoro, C. (1997) Arqueología de los Andes. Actas del II simposio internacional de estudios altiplánicos. *El Altiplano: Ciencia y Conciencia*. Pp 269-275. Universidad de Chile, Vicerrectoría Académica y Estudiantil. Departamento de Posgrado y Postítulo, Arica.

Stake, R.E. (2007) *Investigación con estudio de casos (4ta Ed.)* Madrid. España. Morata.

Stefoni, C., Stang, F. y Rieddemann, A. (2016) Educación e Interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185. pp. 153-182. Universidad de Chile.

Teller, F, Llanquinao, G y Salamanca, G (2016) De que hablamos cuando hablamos de etnolingüística: bases teórico-metodológica para un trabajo con el mapuzungun. *Revista lingüística Teórica y Aplicada*, 54(2), pp. 137-161.

Toledo, Francisco de (1574) *Instrucción y ordenanzas hechas por el Virrey don... para los corregidores de indios*. La Plata, 1574, v. 8; en Archivo Nacional de Bolivia, Expedientes Coloniales, año 1764, N° 131.

UNESCO (2015) Estrategia de educación de la UNESCO 2014-2021. Disponible en <http://on.unesco.org/2Hozl8r>.

UNICEF (2012) Levantamiento de información, descripción y análisis de Planes y Programas Propios (PPP) desarrollados por establecimientos educacionales con apoyo del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y CONADI. Serie educación e Interculturalidad.

Urton, G. (1981) La orientación en la astronomía quechua e Inca. En la Tecnología en el Mundo Andino. Runakunap Kawsayninkupaq Rurasqankunaqa. Tomo I, pp. 475-490. Universidad Nacional Autónoma de México.

---- (2006) En el cruce de rumbos de la tierra y el cielo. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas, Cusco.

Villagrán, C., J.J. Armesto y M.T. Kalin Arroyo (1981) Vegetation in a high Andean transect between Turi and Cerro León in Northern Chile.

Walsh, Catherine 2001: La educación intercultural en la Educación. Perú. Ministerio de Educación.

----(2005) Introducción. (Re)pensamiento crítico y (de)colonialidad. En Walsh, C., *Pensamiento crítico y matriz(de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Quito. Editorial Abya-Yala

Williamson, G. y Flores, F.(2015) Estado de Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013. Universidad de la Frontera y ICIS-Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. Chile.

Yacuzzi, E. (2005) El estudio de caso como metodología de investigación: Teoría, mecanismos causales, validación Series Documentos de Trabajo, Universidad del CEMA: Área: negocios, No.269. Buenos Aires. Argentina.

Yin, R.K. (1989) *Application s of Case Study Research*, Applied Social Research Methods Series, Newbury Park CA. Sage.

Young, M y Whitty, G.(1977) *Society, state and schooling*. Lewes, Falmer, 1977, p.237.

ANEXOS

Anexo 1

Lista tentativa para la inclusión de bienes culturales en la lista de Patrimonio Mundial

Justificación del valor universal excepcional de Toconce.

i) El bien representa una obra maestra del genio creativo del hombre.
La localidad propuesta presenta manifestaciones culturales que refieren la vigencia de patrones culturales y económicos andinos de gran profundidad temporal manifestada en la tecnología, arquitectura, diseño y/o planificación de los poblados.
ii) El bien exhibe un importante intercambio de valores humanos, durante un período de tiempo o dentro de un área cultural del mundo, aplicado a la arquitectura, tecnología, obras monumentales, planificación urbana o diseño del paisaje.
Es un poblado representante de una tradición cultural andina milenaria.
iii) Es un excepcional ejemplo, de un tipo de obra arquitectónica, tecnológica o paisajística, que ilustra una o varias etapas del desarrollo humano.
Representa ejemplos de arquitectura, tecnología y planeamiento de raigambre prehispánica que refieren una adaptación al medio ambiente del desierto de Atacama.
v) Es un ejemplo excepcional de un asentamiento tradicional representativo de una cultura, especialmente cuando ella se ha vuelto vulnerable
Ilustra un patrón de asentamiento andino y un uso racional del espacio a través de la estrecha vinculación entre la población indígena y su ambiente, la que se manifiesta en una máxima utilización de los recursos que ofrece el paisaje y en razón de la alta movilidad estacional generada por su sistema económico.
vi) Está directamente asociada con eventos, tradiciones, ideas, creencias u obras artísticas o literarias de valor universal.
Es un poblado partícipe de tradiciones culturales, ritos y festividades identificadas con el mundo andino y su cosmovisión.

(Fuente: Consejo de Monumentos Nacionales, 2004)

Anexo 2 Entrevistas

Entrevista 1

Lugar Entrevista: **Toconce**

Fecha: **Octubre 2018**

Hora: **9:00**

E1: ... unos viejitos canoso, que tenía 2 niñitos.

Entrevistadora: **¿No era Domingo Gómez?**

E1: No me acuerdo pu. Tenía dos niñitos y tenía su señora. No me acuerdo cuál era el nombre. Por que yo... vino y en ese tiempo estaba trabajando la hija de la hermana Lidia en la cocina, se llamaba Eliana. A lo mejor podí ir a su casa en Calama de la Eliana Ayavire para consultarle quién era el profe que estaba trabajando ese tiempo antes que se cerrara la escuela. Uy estaba bueno consultarle... por que no me dijiste ayer pu? Recién me encontré con la hermana Lidia para pedirle su dirección para que vayas.

E: **Porque como venía llegando traté de no ser muy invasiva. Porque les quería preguntar con calma. Anda todo revuelto si acá**

E1: Por eso pu, como acá andan todos ocupados si me hubieras dicho yo me hubiera... recién yo me encontré con la Lidia. Entonces ella me dijo... pero podí venir más después o consultar a mi suegra pu, ella debe tener.

E: **La hija de... Eliana me dijiste?**

E1: Eliana, ella trabajó en la cocina. Que te iba contando? Ah , Ella trabajó ahí estaba con 2 niñitos pu, entonces la Ada. Aquí vive doña Flora, abajo de don Zacarías, como te dijera. Debajo de doña Dora Cruz

E: **Ya**

E1: Ahí abajito vive doña Flora. Tiene su hija se llama Ada pero viven debajo de don Zacarías. Tu ubicai don Zacarías donde vive, no?

E: **Me mostró ahora la mami Delfi**

E1: Ahí al lado vive la Ada

E: **ya**

E1: ella vive en Calama ahora, se murieron sus niñitas que, ella ese tiempo estaba bien su niñitas, antes que la echara a la escuela. después se falleció porque le dio como una enfermedad mental perdieron su conocimiento y estaban postradas en la cama. Murieron sus dos niñitos primero

E: Qué triste

E1: y de ahí se tuvo un hijo con don Pedro Yufla, se juntaron y tuvieron una niña y está grande ahora, tendrá como 15 años, 14 , algo así. Entonces ese tiempo el profe abrió la escuela, estuvo abierta 1 mes. Estuvo abierto 1 mes y la Ada vivía aquí, su niña todavía, no se pu, tendría pa ir pal colegio o todavía no le tocaría, no sé pu. Total que tenía entendido que tenía niña, vivía acá y no se iba a Calama pu por que tenía a sus niños enfermos a los más grandes. Uno tenía enfermo, la otra todavía no, pero no se más o menos pero algo así. Pero ella tenía que echar, a su niña tenía que echarla a la escuela. ...Ella optó por irse a Calama, no la echó a la niña acá por que era la única niña que tenía que entrar ese tiempo ahí y no la echó.

E: ya

E1: Entonces, como no se me ocurre también pu, A mí no se me ocurre por qué a mí después la hermana Eliana, la que estaba en la cocina la Eliana, vino a conversar conmigo pu, me dijo si es que yo quería trabajar. Yo le dije que sí pu. Y en qué sería No me dijo, yo me voy a Calama, yo me voy a trabajar a Calama dijo y aquí va a estar abierta la escuela, dijo. Va a venir un profe, dijo. Y entonces necesita a alguien que le cocine. Entonces dije, yo voy a ir a cocinar pu, fui a cocinarle, estuvo abierto un mes, el profe. A que alguien viniera, que se pudiera inscribir dentro de la escuela. estuvo abierto 1 mes!

E: Esperando niños

E1: esperando que alguien fuera a la escuela a inscribirse para que estudie. Y a mí como no se me ocurre, como no le digo al Juan , como no me alumbran el foco que, no me alumbran pu. No le digo a mi suegra no le digo na. Pero yo esperaba que ella viniera y como yo no voy donde ella.

Pero yo nunca pensé tener hijos pu, como yo estaba tanto tiempo con el Juan nunca quedaba gordita. Yo nunca pensé tener niños, de repente caí en depresión y estando con depresión quedé gordita del Benja. Entonces yo digo, uno a veces no piensa en el futuro pu y uno piensa que nunca va a tener hijos pu, entonces ese fue mi error mío. Yo pensé que iba a ser siempre sola, ahí en ese tiempo se cerró. Pero no me acuerdo el profe. Antes del viejito que estuvo, cuando estuvo un mes abierto estaba el Venegas.

E: Ah, éste es otro. Uno después del Venegas

E1: Después del Venegas vino otro pero era un viejito de edad ya. Tenia 2 niñitos, una niña y un niño.

E: ¿te acuerdas de su nombre?

E1: No me acuerdo pu si estuvo como 1 mes no más trabajando conmigo pu. Un mes estuvo trabajando conmigo y después se fue pu. Si nadien vino a inscribirse pu. Entonces se fue y de ahí, como dice la gente. Quien me dijo así, como dijo mi cuñada, dice "es muy fácil cerrar la escuela pero abrirla es muy difícil"

E: Si pu

E1: Porque se llevaron todo. Un día vino la corporación y se llevaron todo. Había cocina, había horno, había mesa, había máquinas para sacar fotografía, había computador, había de todo, había sillas, todo había.

E: y se llevaron todo eso

E1: Todo se llevaron. Los trajeron ellos y se llevaron. No se quién se llevó la corporación o la... y dejó pelado. Y ahora pa abrir una escuela hay que pedir todo eso, pizarra todas esas cosas. Y hay que arreglar la escuela porque estaban diciendo que ahora ...Yo hablé con el Abel pu, por que yo, ya en Calama me sale muy caro, me sale mucho gasto. Entonces yo le dije al Abel, no habrá la posibilidad que abrieran la escuela acá? Sí, me dijo, voy a hablar. Vinieron unas gentes del Seremi de Antofagasta vinieron. Yo conversé con una de ellas todo, pero ahí como que se tiran la pelota, uno pa allá otro pa acá. Y a la final dicen, Sabí que dijeron? Y yo estaba presente cuando al Abel le dijo uno de los encargados ahí, le dijo. Hay que botar todas esa escuela que está hecha de piedra y hay que construir de bloque con fierro, anti sismo. Que salió una ley, algo así. Ahora para abrir una escuela no se puede abrir con ese material que antiguamente se construyó.

Entonces yo digo, los viejitos debieran pelear que aquí aunque haya terremoto, porque esto está construido encima de una roca y hay corrales antiguos que está, mira allá arriba hay un corral , corral que está allá arriba, aquí no se mueve tanto, se mueve pero no se mueve tanto como una casa construida en tierra. Entonces Aunque haya sismo terremoto , esa construcción no se va a caer pu, va a estar ahí. A no ser que haiga, que reviente un volcán se quemaría pero no creo que se caiga pu, Entonces , no sé pu, la comunidad tiene que pelear que se arregle no más , que se refaccione, como es que es la palabra?... que se, que se arregle, pintarle, arreglarle el techo, así no más pero, echarle abajo, ¿por qué?

Por ejemplo supongamos que le echan abajo en construir cuanto demoran ¿como 2 años? y los niños más se van quedando en Calama, más se van acostumbrando entonces la idea es que mientras se arregla, que hagan clases en el local, supongamos es una idea no más, entonces se arregla por mientras y que se ocupe lo que está no más po que a la final no van a haber tanto niños porque esa sala yo creo que ...

E: No necesitan...

E1: Un menso, tanto grande, pu... entendí y esa escuela por lo menos caberán por lo menos 10, 12 niños... en la sala.

E: Ah ya, yo no la conozco la escuela

E1: Sí, es como el comedor es así, pero un poco más ancho, un poco más anchito. Entonces no, no necesita para tanto niño pu. Pa que entonces tendría que la comunidad pelear que ahí no más se arregle y se hagan clases ahí no más po, para qué van a echar abajo por que van a demorar más pu. Y...a ver quién se...

tienen que tirar proyecto para arreglar la escuela o si no en las platas del Tatio se puede arreglar pero dice que, el X está diciendo que no se puede sacar plata del Tatio después de no sé cuantos años no se puede sacar plata y esa plata la CONADI la recibe y paré que la mitad se va al gobierno, la mitad se queda en la CONADI, no sé, no tengo..... el X tienes que conversar con él, de eso. Y entonces con qué, tendría que tirar proyecto, ohh porque se necesita para construir, tu sabí que se necesita plata.

E: Si pu, es súper caro

E1: Porque mira tienen que comprar fierro, cemento, pagar a los trabajadores, hacerle comida y entonces es un gasto muy grande, muy grande. Porque hay que construir salas, baños, ducha construir la casa para el profe por que piensan botar todo eso.

La otra opción sería que hagan clases allá en el local abajo tendría que habilitar el presidente porque ahí hicieran, este, clases no más.

E: en la sede

E1: Sí en la sede, entonces no sé cómo se podría hacer pu, porque la idea. Yo, la idea mía es que no la boten, la idea mía es que la arreglen por ejemplo le pueden echar barro por fuera hacerlo como autóctono no sé po, es mi idea que no se bote que se haga ahí mismo y se refaccione.

Porque la piedra dura años, no se echa a perder nada pu y entonces ¿pa qué? yo digo, yo a veces digo, son "peros" que le ponen a la comunidad, a la gente...entonces van a decir, ah hay que construirla de nuevo. La gente, las personas que son mamás se, yo digo por mi parte, yo me decepciono por que va a pasar el tiempo, va a pasar el tiempo va dejándose de lado de lado de lado. Entonces Los niños más se van acostumbrando a la ciudad y ya no quieren venirse después pu. Por que la X misma me dijo con su boca: La (hija de), dijo ya se acostumbró, dijo , ya no quiere venirse. Pero yo quiero venirme pa acá pa estar con mi mamá , dijo y quiero que se abra la escuela " y como que estamos las dos no más...quiere que se abra y las otros ya... como que ya se acostumbraron allá en la ciudad y eso es lo que pasa

E: ah ¿y las otras mamás no opinan como tú? O las abuelas que cuidan como la señora...

E1: la doña Juana me dijo "cuando va a abrir la escuela? me dijo, estaría bueno que abran la escuela me dijo así, doña Juana Cruz. Pero tú tendrías que ir casa por casa consultando eh, que quieren ustedes para la comunidad porque ahora que hay luz como que la gente más tiende a tirar más al pueblo ves que tienen luz de panel.

E: claro, si po ahora pueden tener el refri...

E1: Entonces, Tu tendrías que preguntarle: "oiga señora tanto, eh que...usted,...como le ve, ¿bien?, ¿Sería bueno que hubiera una escuela acá?

Por ejemplo para que un día sus hijos, sus nietas podrían venir, si se abre la escuela podrían venir a vivirse acá y así le ayudarían en sus trabajos” tu le metís blablá po, tu tení...

E: ja,ja,ja

E1: (mirada cómplice) tu tení blablá ahí, Entonces ellos que opinan, entonces “yo estoy haciendo proyecto para ayudar a las mamitas para que se pueda abrir la escuela ” ahí le metís tu pu, tu tení palabra pu. Entonces ellos te dirán pu. Porque yo un día fui, a casa por casa fui consultando. Fui donde don Molina y donde doña Nicolasa. Y me dijo la doña Nicolasa. Y me dijo la doña Nicolasa, no estaba la Alejandra, su hija...Ay mi empanada! (se acerca al horno) Entonces yo le consulté a ella y dijo, dijo tienes que hablar con la Alejandra, dijo a esta hora no se encuentra porque yo estaba recolectando firmas para que se pudiera abrir la escuela.

E: ah mira, ¿cuándo hiciste eso?

E1: pero la otra cosas que podrías, si te sale el proyecto si pudiera ser aprobado podríamos juntarnos entre todos lo que tienen hijos, podríamos ir a la gobernación, no sé pu, a alguna parte. Pu que uno solo yo creo que no le hacen caso.

E: igual lo mío no es un proyecto, estoy armando la historia de la escuela desde que se hizo y lo que ustedes quisieran de una escuela como proyecto de investigación.

E1: Oye la Jackelyn, ta con un caballero... Te contó? Conversaste con la Jackye? Ella dice que está con un caballero que se ofreció para ayudarle a abrir la escuela. Ahora poco no más, hace, marzo será ahora poco, empezó a juntar firmas de las personas que tenían hijos para abrir la escuela. Pero yo no le he preguntado como va su proceso, si ha habido avances ...

E: Le voy a preguntar

E1: No le digai que te dije yo pu. “Oye jackita y tú hay echo algo para que se abra la escuela?” así pu preguntai y ella te va a decir pu

E: ya

E1: ahí le preguntaí así pu, a ver qué te dice.

E: pero yo creo que tienes razón, gracias (sirve una taza de té) que tienes razón que tiene que ser un frente unido.

E1: sí

E: porque hay varios niños.

E1: Por ejemplo yo tengo 2, la Jacky tiene 2 también porque tiene a su hija y a su sobrino. Son 4.

E: ¿Ta grande el sobrino de la Jacky o no? Como 10, más debe tener

E1: No unos 8 tiene parece. Entonces somos 4 aunque los otros no quiera por ejemplo. Yo creo que hay que ir casa por casa. Y yo no conozco, como la mayoría viven en Calama yo no sé realmente quiénes vienen para acá más seguido pu. Yo no me doy cuenta, yo vengo hago mis cosas y no ando ahí paseando ...No sé quien tendrá hijos, las que viven aquí pu, mayormente las que quieran estar aquí. Cuando vengas pa la fiesta ahí ir casa por casa a hacerles la consulta. Cuando se abriera la escuela si ellos estarían dispuestos a quedarse firme para que se abra la escuela. Y si a ellos les gustaría echarlos aquí pu

A mi me gustaría que la escuela esté hasta 8vo o hasta 6to, que esté aquí en Toconce. Hasta 5to o 6to de ahí, porque uno igual tiene que migrar a la ciudad.

Los niños mas grande necesitan más, mas diría yo, como dijo la Jose, se va más complicando la cosa, se necesita más asignatura, necesita más distintos profes, por que el profe que va a enseñar enseña pa todos y enseña en la misma sala, no están separados. Entonces ese es el problema también pu. Habría que verlo por que yo cuando yo estudie aquí, había de 1ero a 4to ...

E: ¿acá en Toconce?

E1: Si había de 1ero a 4to

E: ¿Quién era tu profe?

E1: a ver que profes tenía, a ver

E: No, no. No tengo anotado profes pu. Tengo a Domingo Gómez a Pedro Venegas, me dijeron que había un Ruiz que no se quién es, no sé más de profes, no me han dado profes y no hay registro de los profesores

E1: Al Juan le hizo clases, se me fue. Al Juan le preguntai, él se acuerda más o menos.

E: Ah, ustedes fueron compañeros

E1: No, el es más edad que de mí. Pero yo alcancé a estar con ese profe del pu. Yo me acuerdo yo le tenía miedo, me retaba. Entonces el que yo, El que me hizo clases a mi , a mí fue don Víctor Sánchez que ahora está en Chiu Chiu

E: y él hizo clases aquí antes, mira

E1: él hizo clases en Toconce y su señora se llamaba Rosa. Rosa no se cuánto pero él se llama Víctor Sánchez. Podí ir a Chiu Chiu pegarte un pique y conversar con él pu.

E: Podría ser pu. En que año estaba... que cursos hiciste tu aquí en...

E1: de primero a cuarto

E: y de ahí te fuiste a Calama?

E1: Me fui a Caspana a hacer 5to a 8vo. Ahora esta cerrado el internado

E: ahh queda el internado de Chiu Chiu no más, o no? O el internado andino de Calama?

E1: Tiene internado Chiu Chiu pero no se cuántos habrá. Como se llama ese profe, no, no me acuerdo. Pero con don Víctor. Depende del profe también como enseñen. Con don Víctor salíamos mucho a paseo, salíamos por alla abajo, salíamos por al frente. Casi no hacíamos clase con el pu, (Ríe) casi no aprendimos na con él pu. No es por ponerle mal pu pero es que a él le gustaba salir a recorrer y él era como, realmente su profesión de él pareciera de gimnasia. Entonces él, salíamos, salíamos a recorrer. No me acuerdo que aprendí con él por que yo me acuerdo que aprendí a leer recién en Caspana cuando entré a 5to año básico. Recién aprendí a leer. Por eso te digo no le vayai a decir eso pu yo te cuento a ti no más pu como a él le gustaba salir. Entonces yo me acuerdo claro que yo aprendí a leer en 5to básico y a hora los niños le hacen desde chiquititos, en transición menor ya están empezando a leer.

E: Temprano

E1: Entonces eso yo, digo yo que está muy avanzada la escuela. Ahora en este tiempo, antiguamente no pu, no era así. Por eso te digo Verito, debieras conversar con todos los que han trabajado. Conversar con la Eliana Ayavire, conversar con el profe que te digo yo, Víctor Sánchez entonces ellos te pueden contar más o menos eh que lo que pasó quienes estaban ahí, quienes estudiaron ahí, si pu, te pueden contar pu. Pero sería bueno que converses con la gente que vive aquí realmente, Verito. Con los ancianos por que ellos viven de... saben más o menos cuando se hizo la escuela.

E: Si, po, seria bueno pa tener la historia

E1: si po

E: además que don Isidro yo creo que ya está mayor pu, igual que la mami Delfi pu, o no?

E1: ... Si pu, con don Molina, con don Zacarías a ver cuando la construyeron. Oye sería bueno, A mi me gustaría hacer una carta al presidente de la república.

E: mira! porque la mami Delfi justo dijo ... sabí que, yo creo que sería bueno por que quizás él no tiene idea , tu creí que el sepa de Toconce

E1: nooo pu, porque es un pueblo bien alejado de la ciudad está en lo último al lado el cerro. La gente que de la ciudad se preocupa de la ciudad y de esta parte de Santiago y a los pueblos chicos nos dejan pa un lao pu, y eso quien tiene que verlo? El alcalde de Calama y el alcalde de Calama viene de vez en cuando, casi nunca entonces es bueno, es bueno que se entere el presidente y a ver que solución nos dá.

E: Claro por que ustedes ya trataron por aquí pu

E1: si ya... la Jackye se ha movido pu. La Jackye mira yo te digo, yo tengo de testigo a la Yanira, una señora que trabaja en la municipalidad. Y dice que la

Jackye va a diferentes reuniones a diferentes partes y a donde va ella habla de la escuela, que quiere abrirle la escuela y entonces que quiere decir? que hay una persona que se está moviendo

E: Claro...

E1: aunque, no en conjunto pero sola si pu.

E: Si pu y que ha puesto el tema seguido.

E1: Entonces no le hacen caso a uno y entonces que espera uno, no hay un apoyo, nada po.

E: claro po.... Claro

(Entra gente a la cocina, tema en pausa y completamos ficha entrevista).

E1: Ahora estoy en Calama pero mi pueblo de origen, mi pueblo natal es Toconce

E: ¿y ahora vives acá?

E1: Estoy en Calama por los niños, por la escuela por la escuela estoy en Calama pu. Por que si estuviera abierta la escuela yo estaría acá pu , ese es el problema, ja ... ese es el dilema.

E: ¿hasta qué año estudiaste?

E1: ¿acá en Toconce?

E: en la vida

E1: Segundo medio

E: ¿y estudiaste primero en Toconce, de primero hasta cuarto?

E1: Sí

E: y luego en Caspana...

E1: Sí, de quinto a octavo... y en Calama de I y II medio.

E: Qué ocupación tienes, o deberes, cosas que tienes que hacer durante el día?

E1: Estoy en la casa no más, no hago nada, jajajaa...

E: ¿Cómo que nada?

E1: ja,ja,ja,ja...

E: Se hace de todo en la casa.

E1: Se hace cocina, se hace aseo, eso. Labores de casa pónelo, no dueña de casa porque la dueña de casa es la doña, es la abuela. mi suegra. Labores de casa

E: te consideras indígena.

E1: sí

E: te consideras atacameña?

E1: Cual es la diferencia entre eso de atacameño con indígena

E: no, ninguna hay varios indígenas, están los mapuche , los Rapa Nui...

E1: nosotros pertenecemos a los quechua, quechua.

E: Cuéntame como , fue tu experiencia, por favor acá en el colegio. Aparte de lo que me decían que salían a recorrer, si era bueno el profe?

E1: jajaja cuando yo estudie en primero básico, el profe...yo le tenía miedo y casi como que ...no le pedíamos permiso para ir al baño yo estaba en la sala y yo me orinaba ahí pu, y te voy a decir la verda pu, si eso es lo que pasó y como que...no aprendí... como te dije.. aprendí con él pero me daba miedo su persona, así, como era. Hablaba fuerte y los retaba pero yo aprendí, me acuerdo que aprendí con él pero con el otro como te conté como es así, aprendí pero poco, no lo suficiente, como a él le gustaba salir a terreno no...

E: claro

E1: No....no se aprendía mucho entonces de ahí yo me fui a Caspana y ahí aprendí a leer , aprendí a sumar, aprendí a restar y hasta ahora yo no sé dividir, jajaja. Yo, yo con los niños voy a tener que aprender a dividir ahora. Los niños que están estudiando en Calama recién voy a aprender a dividir entonces es como que nunca se termina la escuela para uno, uno tiene que seguir aprendiendo.

E: mmm

E1: entonces, eso es lo que voy yo, digo yo. Eh depende de los profes también pu. Entonces ahora...ahora yo, ahora yo soy mamá entonces ahora tengo que seguir criando a mis niños pu, yo nunca pensé ser mamá... entonces yo de repente me llevo a los niños a mi vida y yo quería, cuando quise ser mamá estaba vivo el... el, mi suegro. Él, antes que falleciera yo quería tener hijos, quería tener un hijo.

E: ajá...

E1: y no se me dio la oportunidad hasta que ya el 2010 yo caí en una enfermedad hasta Antofagasta, Santiago quería...Antofagasta fui a dar, me querían llevar a Santiago y no me llevaron y me dejaron en Antofa y yo estuve ahí como internada en el hospital meses estuve internada ahí y de ahí salí, salí bien yo de ahí del hospital , llegue a Calama, de Calama me fui a Chiu Chiu por que yo caí como en una depresión.

E: Ya...

E1: ahí en esa depresión yo estaba como... me retiré de X (pareja), me fui a vivir con mi mamá. De ahí le fui a hacer una visita y ahí en esa visita, estando con depresión me quedé gordita de X como yo me confié como nunca teníamos... no

quedaba gordita y como será que en esa depresión quedé embarazada, ahí nació el Benja. El Benjamín nació ahí, de ahí tuve que... nació y después nació mi hija . Sería al año después nació mi hija y ahí fue una niña, yo no pensé quedar gordita de nuevo y...al tiro quedé gordita...entonces ahora tengo dos niños pu y eso yo... yo me preocupo por ellos por que yo, mira.. por ejemplo, ni dios quiera, mi suegra un día se va a ir y el Juan como dice, no le gusta la ciudad ...le gusta el pueblo, le gusta estar acá entonces yo no lo puedo obligar que se vaya y entonces se muere su mamá, él va a tener que quedar como dueño de casa

E: Claro

E1: y entonces...¿y cómo va a estar solo acá? Si él no está conmigo allá y yo acá, ¿cómo vamos a estar separados? Entonces yo... Ahora estamos separados, yo estoy allá en Calama y él está acá entonces yo... yo digo, no sé po hay que ... ¿cómo vivir así? Yo digo, si uno se junta o se casa tiene que estar juntos viviendo los dos.

E: Claro.

E1: entonces hay que tomar una decisión vivir allá o acá pu. Entonces para vivir acá se necesita una escuela acá pu, que los niños están estudiando y como acá no hay escuela uno tiene que emigrar a la ciudad pu... y tiene que estar allá viviendo en la ciudad y entonces en esa parte yo como tengo...no hay una solución y uno tiene que buscar la solución entonces no sé qué se puede hacer en ese sentido, no sé... hay que esperar no más pu. Como dice mi suegra, hay que dejarlo a las manos de dios no más pu

E: Claro

E1: hay que pedirle a él pero a uno a veces le falta la fe... eso pasa. La fe... ¿que más te puedo decir pu?.

E: el Benja hora está en el colegio

E1: está primero básico ahora.

E: ahh te fuiste este año recién

E1: nooo año pasado

E: en... para, kinder

E1: cuando Transición mayor

E: Transición mayor

E1: Transición mayor me fui a Calama. Porque mira, por que yo no lo iba a llevar a transición mayor. Sabes porque, porque yo estaba trabajando en el parque.

E: ya...

E1: Y ahí estaba bien yo

E: Si po verdad, estabas trabajando!

E1: Te acordai o no?

E: si, si si

E1: entonces yo, dije yo no quiero dejar mi trabajo que a mí me gustaba el trabajo. Me gustaba estar ahí en el parque ahí haciendo aseo , haciendo cualquier cosita, estando con los niños porque yo ya había a trabajar con mis niños pa allá pu.

E: Si pu

E1: entonces yo , ya dije yo. Vino un día ... el segundo año vino, antes que me fuera, vino una asistente aquí a Toconce. Y yo estaba en el parque

(entra pastor de iglesia a la cocina)

E: ¡Hola!

E1: Buenos días hermano ...

(intercambian palabras... se va)

E1: (continúa) entonces vino una asistente social de Calama no sé como nunca se apareció ahí. Entonces yo conversando con el tiempo con ella ya la asistente me dijo que ella visitaban a los pueblos del interior.

E: ya...

E1: a Caspana, a Cupo a ...

E: Ayquina...

E1: Distintas partes del los pueblos del interior. Entonces justo ese año, ese año antes de irme a Calama, ese día que yo estaba trabajando.

E: Claro

E1: Vino la asistente y me dijo que le tocaba aquí Toconce pu. Vino para acá y dijo, dijo... "¿el niño eh, qué edad tiene? Me pregunto pu , yo le dije que edad tenía y dijo "¿y no va a ir al jardín?, ¿ No va a ir a la escuela?" yo le dije, no, le dije yo, lo voy a ir a , lo voy a echar a primero básico no más dije yo. Pero "él" dijo, "él tiene problemas de aprendizaje, de lenguaje?" dijo. Porque ese tiempo el Benja no hablaba nada!

E: Si pu

E1: Hablaba poco.

E: Sí pu, poquito.

E1: Entonces yo le dije, "si tiene problemas "dije "para hablar, tiene problemas para pronunciar algunas palabras" hasta ahora le cuesta un poquito . Entonces dijo "oiga" dijo "usted está mal" dijo . "Usted tiene que, desde ya echarle a la escuela al niño" me dijo. "Él tiene que tener educación" me dijo "tiene que tener, ya

desde hora" dijo "al otro año se va no más" dijo "a Calama" dijo "no se quede acá" dijo . "Porque usted se queda" dijo " va a perjudicar al niño, por que va a llegar a primero sin saber nada"

E: mmm

E1: Entonces yo le dije a mi suegra , le dije ... Estaba mi suegra también ahí pue. Después vino a conversar con ella. Le dijo mi suegra le dijo "él niño tiene que irse a Calama estudiar" dijo "porque tiene problemas de len... de aprendizaje, problemas de lenguaje de hablar y habla poco" dijo " y no pronuncia bien las palabras " y dijo , "si usted" estaba mi suegra ahí presente "si, eh **si ustedes no le mandan a Calama al niño, yo le puedo poner una demanda hasta incluso la puedo mandar presa a, a mí o al X** (pareja)...

E: mira...

E1: los puedo mandar presos. Entonces yo me asusté pu!

E:claro

E1: Entonces ¿qué hice? Yo Conversé con el X le dije "X" dije yo "vino la asistente, le dije yo y el X como siempre ... sabí como es pu... se arranca pu

E: je,je,je

E1: (se ríe) entonces eh, yo le dije Juan, vino la asistente dijo que tenía que llevar al niño a Calama. ¿Qué hago? Le dije yo. ¿me voy o me quedo? Dime tú, por que yo no estoy sola pu estoy con él pu.

E: Claro

E1: entonces le comuniqué pu, entonces me dijo él, me dijo.... (*suspiro*) ... dijo, no sé, dijo ahí veí tu dijo, tú veí eso, me dijo. Tú veí, dijo, total yo, yo, yo no voy a ir, yo me voy a quedar entonces si tú vas a ir vas a estar tú allá, tú sola, me dijo, no va a estar conmigo. Entonces yo quedé... ¿que hago? dije yo. Como la asistente me metió cuco, me dijo que me iba a meter a la cárcel.

E: Claro

E1: entonces yo, dije yo. Yo dije, yo ...me voy no más. Me voy aunque Juan diga que no alisté mis cositas, todo y dije, Juan anda a dejarme, dije yo, yo me voy a ir a Calama porque la asistente dijo que yo tenía que irme y ... y si no voy le hago un daño al niño , dije yo. Me tengo que ir ...y sin querer queriendo me fui pu. Me fui y ...y arreglé mis cosas y me fui... llegué hasta Calama y le eché, busqué un colegio cercano, le eché al jardín, transición mayor ahora él está en primero entonces...va pasando el tiempo, va pasando el tiempo el niño se está también como acostumbrando a la ciudad y eso yo, como que ese es el problema que te contaba yo delante.

E: Claro

E1: que ya después no quieren venirse. Porque allá en la ciudad tienen internet, tienen celular y pueden ver lo que quieren y acá en el pueblo no pesca a veces señal.

E:Claro!

E1: no hay pa internet entonces lo niños tienen que acostumbrarse a lo que hay. Entonces allá en Calama hay , como que está todo a la mano. Y ese, los niños se acostumbran. Ese es el problema pu, Vero. Si, si yo ahora no sé... que irá a pasar pu. Solamente esperar algún milagro, no sé, algún apoyo de otra parte. Ir a hacer, conversar con el presidente...para ver si él nos dá soluciones, conversar con el alcalde, con la gobernación, corporación a quien pertenece la escuela.

E: claro

E1: allá en Calama pa tener apoyo de todos lados un poquito pa ver si. El presidente también se ha movido, si no creas que no,. Él ha ido hasta Antofagasta con el Manuel (tesorero comunidad) incluso , pregúntale a Manuel .. ha conversado con la gente de la educación , no con los profes pero..

E: con la provincial

E1: con los que están a cargo de la educación. Entonces, se han movido pu pero yo no sé que es lo que pasa, porque no hacen caso o lo toman y después lo dejan o hay que estar siempre constante ahí hinchando, hinchando. No sé yendo así como ... molestar cada vez, no sé, no sé que hacer para ... pa que hagan caso, ese es el...

E: claro... para que den respuesta en el fondo.

E1: eso que nos den una solución o si van a hacer algo realmente o si no, no.. no sé pu. Porque uno, por ejemplo mira, si yo le echo a, a.. por ejemplo si yo .. ya, me atengo, por ejemplo dicen "se abre la escuela pal otro año" ya pu que este año tenía que abrirse, se supone que este año se abría acá la escuela.

E: ¿ah sí?, ¿quien dijo eso?

E1: se abría, pero en el local no más pu, no allá abajo

E: ah ya pero... iba a haber un profe

E1: si,pu ahí, Don Abel consulta con el presidente pu, él sabe .

E: no me quiso hablar don Abel

E1: No pero ahí vay ..

E: quizás por que no me conoce.

E1: pero ahí vay a conversar a su casa pu.

E: ya

E1: ¿sabes donde vive la María Bartolo, donde vivía la finaita? Ahí vive él pu.

E: Ya, lo voy a buscar.

(entra gente a la cocina...)

E1: Ahí debe estar pu

E: ya buena, yo no lo conozco

E1: Don Molina, don Isidro Lobera, don Abel Bartolo y los que más meten problema los que más alegan son ellos. Entonces tendrías que ir a conversar con ellos y doña Juana Cruz y quién más y los otros casi no pu. Tiene que, ellos acatan como se dice lo que ellos dicen entonces pa que tú, no estén hablando. Por que los que más hablan son ellos, por que son los gente del lado de arriba. Siempre ha habido problema entre los de abajo y los de arriba porque tienen en contra.

E: ya. Mira, no están tan unidos.

E1: No pu si en todas partes es así pu y en todas partes hay problemas, en todas partes nunca hay una unión pu. Tiene que ser mucho que haya una unión pu. Así que, por que después van a estar hablando pu. Igual que ha venido mucha gente que antiguamente aquí a, entrevistar a la gente acá y se han hecho sus libros, se han hecho sus historias, se han hecho hasta su museo en otros lugares. Entonces eso no quiere la gente pu.

E: Claro

E1: Por eso te digo que tengai cuidado. Que tengai cuidado en esa parte.

E: Ya

E1: Mejor habla con ellos y con el presidente. Entonces y ya hablando con ellos y tu presentándote a la comunidad ellos van a saber que hay una persona que quiere ayudar o apoyar en el proyecto de la escuela. Porque tú, si tú llegai así, entrevistai a las mamás no más y no dai saber a la comunidad y no dai saber al presidente.

E: claro

E1: entonces como que estay mal pu

E: claro

E1: Hay que empezar primero por los mayores. Porque están a la cabeza.

E: Perfecto, si pu.

E1: No yo te digo porque, porque, como te digo, ha venido gente sí antigua e incluso han ido a desenterrar sus muertos allá, le han sacado de sus tumbas le han llevado pa allá pa hacer un museo! ¿Como van a hacer eso? ¿como van a molestar al muerto?

E: Que feo , si pu.

E1: deben dejarlo ahí no más pu. No se. A mí, no sé, está mal. Eso es como invadir su pueblo, invadir su descanso. ¿Como pueden hacer eso? Entonces la gente se siente engañada, se siente como te dijera, que vienen a invadir su lugar. Entonces teni que andar con mucho cuidado en esa parte porque la, la gente antigua es muy jodía.

E: claro, si po, me imagino. Es que han visto de todo también pu

E1: si pu. Si ha habido de todo también pu. Ha habido problema no solamente en eso. En el agua, han tenido problema entre ellos. No si, siempre hay problema aunque sean pequeños pero siempre hay problemas.

E: No, está bien entonces. Si, les voy a contar pu. Está bien, si funcionan así está súper bien. Es lo correcto.

E1: Sí pu. No pu, yo te aviso pu. Como estás diciéndome que tu quieres conversar con las puras mamás que te interesa la opinión de las mamás no más. Yo te digo que tú estás mal en esa parte pu.

E: ah, no. Te digo ahora porque yo estoy hoy día no más pu. Y Hoy día yo no puedo hablar con toda la comunidad.

E1: No pero como están ahora en reunión. Sería bueno que te presentí que estás ahora pu.

E: ah sí pu

E1: Entonces ya ahí, ya saben ya, tu. Cuando tu vayai casa por casa, ellos ya van a saber que tú soy

E:... de qué se trata, claro.

E1: la persona que estay interesado, que haciendo eso pu. Querías ayudar. A eso es lo que voy.

E: ah sí, eso quiero hacer, presentarme

E1: por eso debías hacer ahora pu. Después ya, las mamás cuando. Podís pedir para una fiesta. Por ejemplo ahora pal primero de noviembre va a estar toda la gente acá. ¿Primero de noviembre no es feriado? No son 3 días 4 días de feriado?

E: Chuta, no sé. Voy a dejarlo anotado.

E1: Ahí está en el calendario pu, mira. Mírale ahí. Dale vuelta la hoja, mírale el mes de noviembre ahí, son como dos días de feriado.

E: verdad, jueves, viernes.

E1: Ese fin de semana puedes venirte a entrevistar a la gente, va a estar toda la gente acá en el pueblo. Podí venir ahí pu.

E: uy ahí hay que... tengo que ver con los dineros pu. Si ese es el problema siempre.

E1: Si pu. Ahí un fin de semana largo, ahí pu. Va a estar al mayoría de la gente acá pu. Y van a estar con todos los niños más encima. Porque ví que reparten dulces

E: ahh

E1: El día dos, El 2 de noviembre reparten dulces, ahí van a estar todos los niñitos aquí. Un montón de niños. No yo te doy una sugerencia no más pu.

E: Si pu, gracias! Muchas gracias. Si ahí mi único tope es que estoy lejos y hay que pagar las cuestiones de pasajes pu. Pero ...

E1: Ahí digo, podrías conversar con las señoras que tienen mamás, que tienen hijos que diga. Entonces ahora te presentai a la comunidad y ya te vay tranquila ya pu, ya te presentaste y ya saben ya quien soy. Por que ya de aquí a que haya otra reunión y que te vengas a volver a ver, a venir.

E: claro y que sea justo.

E1: entonces no vas a coincidir pu , no van a estar en reunión pu.

E: Sí, no me dijeron que al final como pal varios. Así es que por eso me vine pa acá a verte al tiro.

E1: sí pu

E: Porque ahora iba a hablar el abogado y luego Salud parece de la Comdes. Oye y perdón, volviendo a lo que estábamos hablando. Tu acá decías que no le tenías mucha confianza al profesor. Pero y de ahí cuando te fuiste a Caspana, ¿te sentías más cómoda?

E1: No, no es que no tenía confianza, es que yo no, casi no aprendí con él.

E: ha como me dijiste que..

E1: como que salía más a, como que salía más a terreno. No, no hacía clases. Hacía clases pero no mucha.

E: Ya

E1: Más pasábamos en el, en el pueblo paseando por ahí yendo para arriba, yendo para abajo. Como él era profesor de educación física.

E: Claro

E1: Le gustaba salir a trotar. Y nos llevaba a nosotros! Y nosotros andábamos por arriba de los cerros, por ahí. Por donde no andaba pu, por eso te digo.

E: Y ese es el profe que tuviste de primero a cuarto?

E1: No, el primero tuve, es el que dijo Juan. ¿Cómo dijo?

E: Dijo... Juan Ahumada

E1: Él tuvo en primero básico y de segundo a cuarto tuvo el Víctor, Víctor, te dije pu, Víctor Sánchez.

E: Víctor Sánchez. Ah claro de primero a cuarto.

E1: No, de segundo a cuarto. El primero tuvo a ese caballero que no me acordaba el nombre.

E: Qué entretenido. Oye pero entonces eran mejores para ti los profes de Caspana, ¿cuantos profesores habían en Caspana? ¿Cuantos niños eran?

E1: No me acuerdo

E: ya

E1: Pero eran varias... había de Cupo, de Ayquina de Toconce. Si había hasta de Chiu Chiu ahí en Caspana y, pero habían distintos, habían como 6 profes y hacían, religión, castellano, matemática, música. Hacían... ¿qué más hacían? ... pero había como seis más la directora.

E: ah era varios, era grandote

E1: Si pu, porque ahí tenían que tener un profe para cuatro, un profe para cinco, sexto, octavo más la directora. Una tenía profe de educación física tenían por ejemplo cada uno tenía su clase, no era como acá que un solo profe hacía todo a todos los niños y la misma asignatura, no era así. Cada uno tenía su profe entonces, ahí yo aprendí a leer recién en Caspana

E: en quinto, me dijiste

E1: en quinto

E: y en las otras asignaturas ¿que te enseñaban? ¿Te acuerdas que otras cosas aprendiste?

E1: Religión, matemática, castellano, música.

E: Pero que te enseñaban..

E1: me enseñaban música lo como se llama, las notas, la negra la pentagrama, esas cosas, esas cosas enseñaban.

E: ah y tocaban y todo?

E1: mmm no me acuerdo mucho. La etapa de la escuela así como, que la mente de antes era como más distraído, no captaba mucho.

E: ya

E1: ahora como que los niños nacen despiertos pu!

E: ¡es verdad!

E1: y agarran celular y saben manejar mejor que uno pu. Entonces eso es lo que voy, antes como que la gente era como, su mente más, no captaba mucho, estaba ahí estancado. Entonces uno, tanto tiempo que ha pasado y uno, no me acuerdo mucho. Entonces yo me acuerdo que eso hacía pu. Hacía música, religión, castellano, matemática y educación física. Eso nos hacían, ciencias naturales parece, no, te mentiría , no me acuerdo de esa parte.

E: y se fueron... ahí tu te fuiste a internado o se fueron con tu familia para allá?

E1: No, ahí a un internado. Había un internado, hasta ahora está el internado pero está cerrado ahora y ese internado era pa todos los niños de pueblos del interior, ahí iban a estudiar. Iban de distintas partes, de Cupo, de Ayquina, de Chiu Chiu, de Toconce. Varios iban a internado.

E: ¿y te ibas el domingo?, ¿como funcionaba?

E1: no ahí, por ejemplo pa las vacaciones me iba al pueblo mío, me venía pa acá o me iba y los días hasta lunes a domingo pasábamos allá pu.

E: de lunes a domingo... mira

E1: los fines de semana largo, los días vacaciones, ahí nos veníamos para los pueblos

E: ya ¿y quién cuidaba el colegio ahí? los profes me imagino, la directora

E1: no pu , ellos, ellos a fin de mes bajaban a Calama y todo el mes estaban ahí pu. Vivían ahí, tenían casa y dormían ahí y todo

E: Perfecto. Oye y cuando te fuiste a Calama, ¿cómo fue la experiencia del colegio en Calama?

E1: Uy no, ahí estaba burro yo pu. Tenía miedo de los niños, casi no aprendí nunca matemáticas porque no me atrevía , porque como te digo una era tímida, uno, uno con suerte yo me sentaba en el asiento y apuntaba y escuchaba lo que decían no más, pero yo nunca me atrevía a consultar así pa adelante a la profe "como se hace esto?" Nada! Por que uno era antes, tímido pu. Yo aprendí a tener personalidad sabí con quién, con mi suegra pu. No vi que mi suegra, como ella siempre recibe visitas, ella siempre está con constante personas. Entonces ella siempre está conversando, siempre tiene visitas y yo no, y yo como tengo que venir a ayudarle, tengo que venir a buscar alguna cosa, no me voy a estar escondiendo igual que el Juan pu!

E: claro

E1: entonces, alguien tiene que venir a estar aquí con ella pu, u venir a buscar algo pu. Entonces me tuve que hacer la idea de sacar personalidad y conversar

con la gente pu, no quedar igual que el Juan metido los dos como ratones escondidos allá adentro pu, no pu.

E: claro

E1: Entonces yo con mi suegra aprendí a sacar personalidad pu. Si antes era igual que el Juan, me arrancaba.

E: oye pero ¿y tenías más compañeros que eran de los pueblos de por aquí o estabas sola?

E1: Si! Taba el.. ah tenía por aquí tenía al pera, deja acordarme. Que estudio conmigo... no, de aquí no.

E: no pero da Ayquina, de Cupo ¿o estabas tu con puros compañeros de Calama?

E1: No, no, eran de los pueblos, eran todos de los pueblos.

E: Ah ¿eran puros niños de los pueblos?

E1: pueblos del interior.

E: ah ¿y a que colegio fuiste en Calama?

E1: al Eleuterio Ramírez. No, yo estuve, estudié allá pero no estudié en mi curso, como se llamaba, el Ariel Mamani, otro se llamaba Orlando Gómez y con los niños mismos de Caspana que eran compañeros míos estaba en Paniri una niña. Por que yo repetí un año, repetí como dos años parece pero uno me tocó estudiar con la Yana Mamani de Caspana y otra compañera que tenía se llamaba Carmen Paniri (no se entiende) repitiendo porque yo estuve como seis años en el este. Ya y, y con ella pu y Moisés, Moisés se llamaba el que era de Caspana ése era mi compañero de curso. Moisés ¿Moisés cuánto se llamaba el joven? No me acuerdo pero su nombre era Moisés, pero compañero de aquí, de aquí, no.

E: y te sentiste... porque me decías que eras tímida, pero ¿te sentiste bien acogida eran buenos tus profes, tus compañeros?

E1: a mí me gustó la enseñanza que tuve en Caspana por que yo ahí aprendí , ahí tenía distintos profes y ahí aprendí matemáticas, aprendí a leer, aprendí.

E: claro

E1: aprendí de lo que no aprendí acá , aprendí allá.

E: y en Calama ¿como te sentiste?

E1: ah, como me sentí. No, no me sentía bien yo por que era otra gente, era gente de ciudad. Y la gente de ciudad, no es por ponerte mal a ti ah, pero la gente de ciudad le mira a uno que son de los pueblos como poca cosa, como que son indígenas, como que te miran a menos. No sé si pasa eso contigo pero, yo te digo como son la gente de allá pue. A uno no le hablan, a uno no le invitan, a uno, no comparten nada con uno. Como que se alejan de uno entonces qué sé yo, yo no

me sentía cómoda en la ciudad. No, no pu, yo te digo cómo son, cómo es realmente. La gente como lo que ha vivido uno pu.

E: sí pu

E1: eso es lo que yo... te quiero decir. No es que...yo me siento bien con las personas que son, con los que son míos, los nuestros. Por ejemplo yo veo en la ciudad, supongamos, yo veo, ya por ejemplo, un conocido de Caspana y yo me siento bien porque yo, yo me siento como en compañía. Trato de acercarme de conversar con él. Pero si yo veo, por ejemplo yo conozco a la gente de ciudad me voy a acercar a él como que no es lo mismo, como que no es tu sangre, como que no te tira. Si pu, eso es pu. Eso es lo que te trato de decir pu.

E: Pero, ¿y los profes no te ayudaban, cuando se alejaban los niños o...?

E1: No que, los profes, ellos, llegan a enseñar y cada uno por su lado. Y no están pendiente si te trata bien, si se junta contigo, ellos no ven esa parte. Ellos ven la parte de la enseñanza no más. Por ejemplo si tú tení algún problema ellos te ayudan, por ejemplo un problema de una materia y tú le consultai ellos te van a ayudar. Pero en la parte de la , del compañerismo , de que si tú te llevai bien con él, si te llevai mal con otro...como que hay una persona encargada de la orientación, de los niños de la escuela. Entonces si uno tienen algún problema uno tiene que acercarse, pero si uno no se acerca, ¿qué solución le van a dar? Lo que te digo yo pu.

E: Oye y ahora que tu hijo va, tú ¿como has sentido que es la experiencia de él en el colegio? ¿Se parece a la tuya?

E1: ¿Como lo has visto tú, como lo encontrai que es?

E: ¿en que sentido?

E1: Ahora poquito de lo poco que lo has visto

E: Ahora está más conversador siento yo, que está más seguro, lo siento.

E1: Si pu. Pero no es de, ¿te digo realmente? Él llegó a la escuela en Calama nulo, sin saber nada. Porque entró al jardín no sabía nada con suerte sabía las vocales no más, pero así no más. Pero ahí en el jardín aprendió los números y aprendió mucho los números y aprendió a contar y a escribir del uno al cien. Y yo me sorprendí porque yo pensé que mi niño nunca iba a aprender así tan rápido los números y yo me alegro, no aprendió a leer si pu, pero aprendió a hablar un poco más. Porque escuchaba a los otros niños y entonces lo niños lo que escuchan se le queda grabado y repiten lo que los otros dicen. Entonces lo que yo te digo es que él ahora recién en primero básico está aprendiendo a leer pero uno tiene que estar ahí con él, para que él ... hacerle como recuerdo de algunas letras porque él no sabe bien, como recién está aprendiendo, aprender a leer. Entonces yo me alegro que esté aprendiendo a leer pero uno tiene que estar encima. A lo que voy yo que él en la escuela con los compañeros en el recreo, el es tímido, el no se dá como con mi hija. Tú la has visto como es, ¿La has visto como es?

E: Sí pu

E1: Uy ella, le abraza a uno, te saluda. Pero mi hijo llega así, así como que no se dá nada pu. El puede ver, pasar por tu lado y no te dice ni hola pu. Pero ella no es así pu. Entonces, son diferentes, entonces él tiene amigos pero tiene pocos amigos, primero no tenía ni uno , después un amigo, después dos amiguitas. Pero son con los únicos que se junta.

E: ya

E1: no es como con mi hija, tiene un montón de amigos pu, todo el curso es su amiga. Entonces es así pu, hay una diferencia. Entonces a él le ha costado mucho adaptarse al colegio, mucho, mucho adaptarse a la ciudad. Entonces no es, la ciudad es como algo desconocido, es como algo nuevo para él, porque hay niños grandes, no hay puros niños chicos.

E: ah sí pu, tení toda la razón.

E1: Hay niños grandes y chicos entonces para él es algo nuevo y él todavía no se acostumbra a estar con gente, como te dijera, así grande, el está acostumbrado a estar con niños chicos no más, entonces él es una experiencia nueva que está viviendo, es algo nuevo, entonces ...

E: pero , ¿y está contento, le gusta ir al colegio?

E1: eh, primero no quería ir, lo llevaba a la rastra. No quería subirse al jardín. Entrando lo subía pa arriba. Después en primero no quería ir, no quiso ir por que los niños le, le hacían tira sus cosas, le quitaban sus cosas y ahora va, pero llega sin sus cosas a la casa.

E: ¿se olvida?

E1: No, lo que pasa es que él, como no tiene la personalidad, no le dice a la profe. Por ejemplo, porque yo le mando con sus lápices, su goma ya, se va con todas sus cositas, incluso yo le marco y él sabe su nombre, sabe sus cosas. Entonces le digo, hijo tienes que cuidar tus cosas, le digo yo, porque no todas las veces te voy a estar poniendo que a veces uno no tiene plata, le digo, y uno no va a estar comprando cada vez que tú los perdai. Entonces tienes que cuidar tus cosas y ahí está marcado y te estoy entregando marcadito. Ya, ya el primer día ya, dura dos días. Después la otra semana lo mismo, dura tres días y después dura un día, así. Entonces pasa perdiendo las cosa y yo le digo ¿que hací tus cosas? No, si un niño me pidió prestado y no me lo ha pasado y no, no me lo pasó mamá me dice. Pero hijo si ellos todos tienen que llevar le digo yo , tú no tení que prestar porque nadie te va a prestar a ti le digo yo. Entonces él me dice, pero si no me devolvió pu mamá, no sé no me lo pasó. Entonces él no tiene esa personalidad de decirle "oye tú me quitaste, pásame esto es mío "él no es así. Él es, por ejemplo "présteme" y ya él le presta, pero de ahí como que se olvida y ya ahí quedó. Entonces yo creo que mi hija no va a ser así pu. Por ejemplo ella va a decir y ella va a decir... por ejemplo ella ahora en el jardín va gratis, todo le dan allá, entonces

ya ahora cuando entre a primero seguro le va a decir, por ejemplo si le quitan un lápiz algún niño "no, ése es mío" y se va a poner a llorar o si no le va a acusar a la tía. Ella va a ser así, va a ser distinta.

E: claro, por su personalidad

E1: Si pu, entonces eso lo que voy yo pu. Cada niño no es no tiene lo mismo, la personalidad, unos son más tímidos, otros son más por ser más peleadores, otros más agresivos, otros son, no sé pu hay distintas, no todos somos iguales, no todos.

E: claro

E1: no todos, no todos son iguales los niños. Tienen distintas formas de expresarse de manifestarse de hablar, a veces son tímidos a veces hacen bullying también en las escuelas ahora. Entonces a lo mejor a mi niño, a lo mejor hasta le han pegado pu y él no habla pu, no habla, no dice, no dice nada. Una tiene que estar preguntando qué ti hicieron, y por qué estay llorando, y entonces uno tiene que saber cómo, cómo es la niña pa que te diga. Por que no es así y llegar y te diga, que te acuse no, no. No po , mi hija te cuente "la tanto hizo tal cosa, hicimos tal cosa, la tía nos llevó pa allá, la tía nos hizo esto, la tía nos hizo esto... así pu, ella a veces te cuenta o si uno le pregunta ella habla lo que hace, lo que dicen. Y se acuerda pu, y después dice "uy, el otro día la tía hizo tal, esto, dice" ¿ah verdad? le digo. Y ella dice si pu, y conversa, ella conversa. Pero mi hijo no te conversa, tu tienes que estar preguntando, a veces te dice si pu, a veces como que te habla pero no es como la chiquitita pu.

E: ¿pero ahora tú lo ves más tranquilo yendo al colegio?, ¿Tiene amigos?

E1: ahora como que, como que está más tranquilo. Le conocí su amiguito y juega con él no más pu

E: y tú, si yo te preguntara por la escuela, ¿si tú pudieras pensar en una escuela perfecta para tus hijos, cómo sería esa escuela ?

E1: mmm, no entiendo

E: como hecha para ellos. Así, la escuela ideal

E1: Imposible. Por que a mí me gustaría una escuela por ejemplo, mira. A mí me gustaría para mi hijo, porque son distintos ellos, no son iguales. A mi gustaría para él que tenga una escuela especial por ejemplo que se dediquen, por ejemplo los que tengan especialista por ejemplo fonoaudiólogo, como se llaman esas otras, pedagogo, pedagogo ¿cómo es? Que tengan una escuela especialmente para ellos. Que sean todos los niños que tengan problemas de aprendizaje, que vayan a una escuela especial solamente para ellos. Yo digo que es imposible ¿por qué? Porque tiene que tener profesores y para cuántos niños que hay en la ciudad que varios tienen problemas y no bastas, y tanta gente que llegan de los pueblos por ejemplo del Perú, de Bolivia tantos extranjeros que llegan a la ciudad de Calama y

de otras partes, entonces tratar de suplir a tanta gente. Se puede hacer, yo no digo que sea imposible, se puede hacer pero aquí ¿cuándo?

E: claro

E1: y para mi hija te digo que no, que ella cae bien en cualquier parte. Ahí donde esté, va a caer bien. Me gustaría sí que vaya a una escuela como particular, para ella pero no hay los medios, no hay la plata para mandar a un colegio caro, entonces yo me conformo con lo que hay en , como se llama , en lo público.

E: siempre pensando en ... que me has hablado como de escuelas urbanas igual,

E1: sí pu, sí. Por lo menos la básica, yo quiero que estudie en los pueblos la básica. Me gustaría que estudie en los pueblos por lo menos hasta octavo, por lo menos, pero ya, pero ya que se vayan a la ciudad cuando estén jóvenes ya. Cuando ya estén de primero a cuarto medio ya cuando estudien para una profesión, como en el Inacap, así. Por ejemplo mi idea a mi es ésta, mira. Mi idea mío , si dios quiera, si dios quiere, porque todo está en las manos de dios uno no, uno puede proponer, disponer pero si no ayuda dios, nada uno consigue pu. Entonces yo digo, hay que dejar todo a las manos de él no más.

Entonces lo que y te digo, mi idea mío es, tener de aquí a los niños de primero a octavo o de primero a sexto de ahí que se vayan a Chiu Chiu o , por que yo tengo a mi mamita allá pu. Que se vayan de quito a octavo, o de sexto a octavo a Chiu Chiu y de ahí mi idea es que se vaya a la ciudad a la enseñanza media al internado andino. Por que yo pienso, venir a vivirme acá , ya los niños van a esta grandes, se van a poder vestir, se van a poder comer, solos, van a poder ir al colegio solos entonces de internarles en internado andino y de ahí que se vayan a estudiar a su colegio. Pero yo estar aquí y ellos allá, por que ya van a estar jóvenes pu, ellos ya no necesitan de la mamá, ellos ya sabe hacer sus cosas comer, todo y esa es mi idea. Y el Internado Andino, yo estuve en el Internado Andino. Yo te digo que ése es muy buen internado, ¿sabí por qué? Porque ahí me dan la comida, me dan el desayuno en la mañana antes de irme a la escuela, tengo ducha caliente , tengo mi cama, tengo mi closet, tengo mis horas de estudio, tengo mi comida, mi cena, no me falta, no me falta nada por ejemplo de lo que tiene un hogar, todo tengo ahí en el Internado. A mi me gustaría que ese internado si dios quiere, ya los niños sean grandes, mis niños yo esté más de edad y que todavía esté abierto ese internado a mi me gustaría que no se cierre ese internado porque es muy bueno. Porque allá por ejemplo, si tú lo tení en la casa supongamos, una suposición no más. Si tu los tienes a tus hijos en tus casa, uno tiene tanto que hacer, por ejemplo va a, por ejemplo a hacer aseo o tiene que ir a vender algo, no sé, y en qué tiempo tú, por ejemplo por ellos mismos, a veces algunos niños son flojos. Uno no sabe cómo te va a salir el niño a veces, no te van a hacer horas de estudio como te hacen ahí en el internado. Por ejemplo uno no, por ejemplo ya mi hija te sale rebelde pu, que ella es así, se nota de chiquita que es así media porfiada. Entonces ella cuando grande a lo mejor no va a hacer caso

y no va a hacer hora de estudio entonces, conmigo estando en la casa si yo me quedo en Calama a vivir y ella yo le digo "ya, haz tu tarea" por que por ejemplo ella va a ser porfiada , no va a querer se va a ir a la calle para ahí, no sé a donde, por eso me gustaría, me daría tanta pena que se cerrara ese internado porque hay. A mi me hacían hacer horas de estudio quiera o no quiera el niño tiene que ir a hícer hora de estudio y hay personas que no son, no están sus mamás y hay personas encargadas, inspectores que te llevan a hacer horas de estudio.

E: ah mira

E1: y entonces eso es lo bueno de ahí y ahí estaría con, no bajaría el rendimiento de la escuela, no bajarían sus notas. Pero estando en la casa, tu sabí que a veces, ahora los niños, en este tiempo los niños te mandan pu. Entonces tú entre pelear y pelear a la final la niña no estudia y se va a la calle y si tú, no sé qué puede hacer drogarse, volverse drogadicta hasta puede llegar a robar. Y uno como deci, si uno no da la enseñanza, si uno no da la crianza desde chicos ya los niños no se pueden enderezar pu. Como un árbol chueco que crece chueco se queda pu y si uno no le enderezai desde chico, desde chico le corregí, ya grande, ya hacen lo que quieren contigo pu. Entonces eso es lo que yo, por eso yo te digo me daría tanta pena que se cerrara el internado.

E: y tu me decías que ojalá que estén acá hasta octavo

E1: por lo menos, es mi idea pero no se hasta cuánto se podrá

E: Claro así, soñando, soñando

E1: ¿soñando?

E: y si seguimos soñando ¿qué cosas te gustaría que aprendieran en el colegio acá? O donde estén

E1: No a mí lo que me gustaría que aprendieran aquí es lo básico por ejemplo, el castellano. Castellano por que se aprende a leer y en todas partes se necesita la firma y se necesita entender las cosas, a veces te pasan hojas

E: claro

E1: y tú a veces, a veces, no las lees y no comprendes lo que dice. Entonces y la matemática, la matemática sirve pa todo, pa las cuentas, pa sacar cálculos las cantidades, entonces incluso pa poner un negocio . Te sirve mucho la matemática.

E: ¿y de las tradiciones...?

E1: ah, yo, a mí me gustaría rescatar la lengua quechua. Que no, que se enseñara la lengua quechua acá, que no se perdiera eh porque, con uno cuando estábamos en la escuela nunca nos enseñaron quechua. Y nunca, tampoco el profe sabía quechua tendría que haber una persona que sepa hablar o traer de otra parte una persona que sepa hablar quechua pa que no se pierda la lengua quechua porque aquí la gente nadie sabe quechua, la gente antigua algunos entienden, hablan quechua pero son algunos, muy pocos. Y entonces eso me

gustaría pero yo le veo medio imposible pu, traer una profesor de a dónde? (ríe)
Tendrían que buscar en otros lados pa traer pa acá pu.

E: y pero... si yo creo que es importante y aparte de la lengua hay alguna otra tradición qué tú crees que es importante que supieran

E1: ¿cómo?

E: porque, no sé pu, si no están acá en Toconce, no van a poder vivir las tradiciones de Toconce y están en Calama por ejemplo entonces a tí en Calama te gustaría que en el colegio les enseñaran cosas de acá, de Toconce de su pueblo , de

E1: ¿estando ellos en Calama?

E: claro

E1: pero si su escuela le enseñan pu.

E: ¿le enseñan?

E1: A mi hijo pu.

E: ¿sí?

E1: Pero no quechua, le enseñan. Que le enseñan, uno que está en Chiu Chiu, como se llama , este, ay me olvidé. ¿ Como se llama esta otra lengua?

E: ¿Kunza?

E1: No,

E: ¿Aymara?

E1: Otro

E: Quechua , Aymara , Kunza... no, no sé

E1: No, paré que es kunza. Paré que es kunza pero nosotros no, no es, ese pertenece ya para San Pedro, San Pedro como que ya hablan kunza. Como que, como que na que ver uno estar hablando la lengua de allá pu. No, No a mi me gustaría que le enseñen lo, lo de donde uno vive, donde uno se crió con esa lengua pa que no se pierda la lengua en el pueblo. Pero no, eso es otra costumbre otras lenguas que aprenden en otros lados, eso no me gusta. No, eso si que no. Porque es como estar olvidándote ya de tu lengua y aprendiendo otra lengua pu, como que ná que ver pu.

E: claro

E1: Como que no estás siguiendo la lengua de los viejitos antiguos pu, de los antepasados. Eso es lo que voy yo pu. Pero uno no puede ir nada en contra de la escuela pu, por que uuuuu hay que ir a corporación, perder su tiempo, hay que tener plata pa allá y pa acá y uno a veces con suerte haces las cosas de la casa y va a estar yendo a perder tiempo pa allá pa que enseñen eso. No, mejor así no

más. Por ejemplo el niño no va a aprender a hablar por que le enseñan como una vez a la semana, no va a salir hablando kunza pu.

E: claro

E1: es como una materia más no más del, de sus materias que le pasan.

E: oye, ¿y tú quieres que los niños estén en el colegio?, ¿Que terminen el colegio?, ¿Te parece importante que se eduquen o...?

E1: ... uy si pu. Me gustaría que vayan a la universidad pu. Yo tengo proyectos grandes pa mis niños pu. Yo quiero que estudien , que tengan una profesión que no sean igual que yo pu, por ejemplo yo tuve un problema cuando, en tercero medio. Tuve un problema y entonces de ese problema ya deje de estudiar pu, si yo no hubiera tenido ese problema yo hubiera sacado mi cuarto medio. Aunque sea repitiendo, repitiendo pero hubiera sacado mi cuarto y no saque mi cuarto por eso pu. Por ser una niña, antes yo era una niña jetona, era llevada a mis ideas y entonces por ser llevada a mis ideas yo no terminé mi colegio pu. Entonces digo yo, ahora pasado los años pasado el tiempo, mi mente se ha ido abriendo más entonces yo empecé a ver la vida de otra forma, de otra manera. Antes mi vida era de joven, de juventud era como, quería ir a disfrutar la vida, quería ir a bailar, quería ir a, como toda joven.

E: si pu

E1: quería compartir, quería salir y no podía porque tenía un papá borracho y ... le maltrataba a mi mamá y entonces prefería no salir entonces yo, todo eso lo guarde y nunca pude disfrutar de la vida. Entonces yo digo, yo no quiero eso pa mis niños pu, yo quiero lo mejor pa mis niños, algo mejor! Que sean mejor que yo, mejor que uno mejor que su papá que todo. Entonces en qué queda eso, en enseñanza que uno le va a dar pu, enseñanza que ellos van a tener. Por eso yo te digo, si es que, sería bueno que hubieran más profes aquí. Uno pa matemáticas oficialmente uno pa castellano y uno pa ... por que lo más importante en el este es la matemáticas y el castellano. Es lo más importante que hay pa sobrevivir en esta vida por que después lo otro es como añadidura no más pu que son asignatura que le ponen no más pu y yo eso , la matemática sirve pa todo pu hija, pa los negocios, pa sacar cuentas, pa incluso podí hacer un plano, mi marido saca así pu. Por ejemplo, mandan a hacer una casa y el saca cálculo cuánto material va entrar. Ya, tanto va a entrar en un bloque, tanto va a entrar en calamina, tanto en tanto, tanto en tanto, así. Entonces sirve la matemáticas pa hacer una construcción, por eso te digo y la, y la castellano pa comunicarse pu, para escribirse una carta, para escribir un correo, no sé y sirve pu, lo más importante es eso y la de la cultura de la lengua quechua, ese lo más importante yo creo que es ese. Para mi, no sé. Si pu, estaré mal yo, no sé pu

E: no, no estay mal

E1: para mí es eso lo más importante por que lo otro no. Lo demás no, no es importante es como una materia más no más que te pasan para , para agregar

más asignaturas. Y me gustaría que por lo menos haiga dos profes, de castellano y matemáticas.

E: como especialistas

E1: Como especial, así . especialistas que se dediquen a esa , a esa materia a esa asignatura.

ENTREVISTA 2

Lugar: **Toconce,**

Fecha: **Octubre 2018**

Hora: **20:00 hrs.**

(Mientras trabaja con greda)

Entrevistadora: ¿ocupación o deberes?

E2: dueña de casa

E: ¿te consideras lican antai?

E2: mmmm... bueno ya

E: está bien si no, está todo bien

E2: es que no lo que pasa es que si tú me preguntai tení tu papel? Si, soy lican antai. Si me considero yo, no.

E: te considerarías ¿qué?

E2: Toconceña (ríe) Soy toconceña y punto

E: Entonces ¿te identificas como indígena?

E2: Sí, pero no como, no como indígena lican antai.

E: hijos que asisten a educación formal

E2: una

E: Curso

E2: Segundo básico

E: Donde nacieron tus papás

E2: En Toconce

E: Hermanos ¿tienes varios?

E2: Si , cuatro. Tres, tres más somos cuatro.

E: hablas Kunza o quechua?

E2: estoy estudiando quechua, (ríe)

E: ¿y por qué quechua y no kunza?

E2: Por que mi abuelo hablaba quechua

E: ¿y cómo supiste de ésta... cómo llegaste a estudiar quechua? Cómo, ¿les ofrecieron?

E2: No pu, a ver , es que ahora se está formando como un consejo lingüístico y como yo hice el tema de, ya se formó el consejo lingüístico quechua, cachai? Y por ejemplo mi abuelo, hablaba quechua, era parlante. Mi mamá, mi mamá entiende todo quechua tu le deci, mamá, le hablai y ella te responde. Si le decí, mamá éste, le preguntai palabras, sabe, si deci mamá háblame así como éste... no quiere.

E: Ah pero no es que no sepa, no quiere hablar

E2: o sea como que, no sé dice que se le enreda la lengua y que pero si tu a veces viste, se pone y habla .

E: Ah mira. Sabe, tení que aprovechar ahí de aprender con ella

E2: Si pu pero es que por eso te digo que a veces como que tengo preguntarle a mi mamá pu. A veces agarrarle a la buena así pu, pero sabe . Mi papá, mi tía Delfi igual se manejan, manejan vocabulario, manejan. Pero el abuelo, él hablaba pu, era parlante. Siempre como que ahí me entró el este por el quechua. Entonces, Eh cuando nosotros eh y la mayoría de las personas acá, si no es (ríe) ... cuando a nosotros se nos ocurrió, cuando dijimos ya Lican antai , todos empezamos Lican antai pero después vemos que los lincan antai hablan Kunza pu.

E: Si pu

E2: cachai? Eso no quiere decir que nosotros , nosotros no hayamos sido ...que no hayamos interactuado con el tema San Pedro de Atacama. Nosotros si interactuamos, el tema fue que, que acá a la final predominó el quechua.

E: y tú, ¿tú recuerdas cuando chica entonces haber escuchado a tu mami o no mucho, a tu abuela más?

E2: a mi abuelo, si pu hablaba, hablaba. Como que hablaba con su hermano que en realidad no era mi abuelo , era mi bisabuelo.

E: ah, ya

E2: Él hablaba en quechua, entonces yo lo recuerdo y de hecho también como que algunas palabras como que también se me quedaron.

E: qué lindo, qué lindo...

E2: Entonces, ése era no mas el tema del quechua, entonces por qué no, entonces yo como que por qué? Y después me metían, no que el kunza. Claro o sea, cuando llegaron bueno, a lo mejor pasó por una influencia de los incas, que nosotros adoptamos, puede pasar por muchas cosas en realidad pero, no sé po como que , no sé no, no... me llego más no más. Entonces como que el kunza y eso que después ya empecé a estudiar (...?)) y si pu decía que nosotros tuvimos una gran influencia quechua. Entonces por eso después se adoptó la lengua. En realidad acá en algún momento fueron trilingües, kunza, aymara, inclusive la lengua que hablaban, que hablaban, no se pu, en Tiwanaco no sé por esos lados Puquina esos tipos hablaron acá, hablaron. Cachai así que como ¿qué?!!. Ya pero a la final como que a mí, como que el kunza está como medio ... que existe, no existe .

E: claro

E2: (ríe) los atacameños lo defienden pero yo como, yo no sé pu yo siempre me consideré diferente al tema salar. En San Pedro era más como otro cuento, para mi ah, yo sé que, igual teníamos lazos y todo el asunto pero para mi, no sé yo siempre me sentí más identificada con el quechua que con el kunza y por eso también me entraba esto pu, mi abuelo y todo me llama la atención y por eso me puse, bueno a estudiar, a ver como varias cosas.

E: Maravilloso, oye entonces cuando tu fuiste al colegio, ¿no hablabas español?

E2: Sí

E: ¿cuando estabas en el liceo hablabas español?

E2: Sí (*se ríe*)

E: y los profesores, también... ¿pero tú tenías más compañeros que hablaban otros idiomas o que hablaban en quechua, que eran de acá? Tenías más compañeros de Toconce? ¿O estabai sola?

E2: es que yo estudié en Calama

E: si pu, pero ..

E2: No y aparte que, es que igual cuando tu erai, como que llegábamos chicos a Calama y en ese tiempo no era muy famoso este tema de ser indígena , cachai. A tí los cabros te molestaban, te decían poco menos que tu erai boliviano entonces uno se, uno... yo creo que los jóvenes de antes, de mi edad y no sé si más, si hasta ahora pero siempre fuimos discriminados

E: y los profes no hacían nada? Por que tú me hablas de los compañeros que eran, que te decían estas cosas

E2: no po ! bueno no sé si fue... (*se ríe*)

E: ¿pero y a pito de qué, de nada?, ¿Te decían...en cualquier momento?

E2: a pito de nada, a pito que tu andabai con tu trencita, que tu mamá se acostumbraba a hacer tu trencita, que eras morenita y más encima tímida y tu pensabas que, por que tu compañeros te decía que tu eras boliviana tu pensabai que claramente erai boliviano (se ríe) y que por eso como que te discriminaban , yo me sentí discriminada por eso pu. El hecho de pensar que era boliviana, cachai. Hasta que tuve que conocer Bolivia y darme cuenta que era un país maravilloso y que, o sea, ah, gracias que me decían boliviana, que... no tenemos mar pero.

E: claro

E2: o sea, hasta esa cuestión, no sé pu (*se ríe*) me paso a mi. Una tontera pu, a lo mejor hoy día se ve como una tontera pu. Pero en realidad hasta donde yo fui como que ser indígena era... no era muy ... hasta que salió la ley indígena

E: ¿y cambiaron las cosas con la ley indígena?

E2: o sea, en el sentido de que hoy día tu le preguntai a una persona y yo ya me paro y digo, yo soy indígena y como que, como que de alguna manera se reivindicó el tema de que , de ser indígena pu, si antes, antes acá inclusive. No sé pu, las personas de acá decían que eran discriminados acá mismo pu.

E: ¿acá en Toconce?

E2: Si pu, por un tema de , a lo mejor de ser más pobre , bueno más que nada por temas de pobreza. Pero igual pu. Entonces, claro que era como ... no era muy, **no era tan genial una, ni ser pobre y ser indígena más todavía.**

E: Claro

E2: entonces por eso también se fue perdiendo, yo veo, la lengua. Porque si llegaban niños a la escuela hablando quechua. Hoy día los cabros y los profes están felices con los cabros hablando quechua... hoy día. Pero si tu llegabai hablando quechua, eray como el indígena , entonces, eh... soy indígena si hablai quechua, entonces era como mi tía, mi tía dice, que rico que hablo otra lengua y hablo mi lengua originaria. Hoy día ha sido todo, que hemos vuelto a valorizar se podría decir, pero de parte de muchos jóvenes, ya más adultos se fue perdiendo eso pu y los mismos abuelos dicen que por eso dejaron de, como de enseñar ya cuando iban a la escuela por que les decían, bueno no sé pu. Yo cacho que lo vay a ver con el profe, como fueron los niños, como se sentían de los niños que él le hacia clases hablaban pu.

E: sí pu

E2: ¿por qué fueron perdiendo eso?, ¿Por qué no se siguió con eso? Porque si ellos mismos se sentían avergonzados o no. Pero cuando yo, yo entre, puta estoy hablando del ochenta y tanto que entré a la escuela ahí a nosotros, a mi en la escuela por lo menos yo sentí que me discriminaban por ser morena o sea, ahí nos trataban de negros po! Cachai, hoy día, yo soy blanca (ríe) tu comprenderás que con un haitiano. Las personas de color negro entonces tu ahí, ah no po este es negro y este es moreno no más po, indígena. Cachai

E: oye pero los calameños tienen el mismo color de piel o un poquito mas claro. La diferencia no es como con un gringo

E2: No po, no pero que los cabros eran como así, de malo, no sé, que no sé cómo explicarte por que lo hacían o no sé por qué lo hacían o si eran de malos, si eran ignorantes, ignorantes yo cacho, o sea no sé pu. Pero lo hacían

E: ¿y esta sensación tú la tuviste siempre o solo cuando llegaste?

E2: ¿como cuando llegaste?

E: Me dices que cuando entraste a la escuela eh, sentiste esto pero, ¿fue la sensación siempre, hasta que saliste ?

E2: No

E: ¿no?

E2: No. Fue como durante unas etapas no más.

E: ya

E2: o dependiendo no, no fue siempre pero a veces, a veces tampoco era que todos los días te estaban, te envolvían en papel. Pero a veces cuando querían ofenderte te lo decían

E: ¿ y los profes se, se expresaban así también?

E2: nnno, no.

E: ¿tení buenos recuerdos de tus profes?

E2: ... sí... sí con los profes no. pero los profes por ejemplo acá, acá, acá. O sea yo conversando con gente de mi comunidad me decían que algún, no sé si Domingo ah, no creo porque todos hablan tan bonito del profe Domingo, pero que llegaban y había profesores que decían "estos indios de acá tal por cual " cachai, así. No sé cual profe, si el Mendoza, el Díaz, no sé pu. Más de algún profe como que en algún momento lo hizo.

E: chuta

E2: cachai? así es que ya esa es otra historia

E: es que sí po, por que ... sí po, como respondís. Oye pero y tus hermanos estaban en el mismo colegio, se veían en el recreo se protegían ¿no necesitaban realmente?

E2: No, no era así como que bullying y te pegaban por que erai indígena.

E: Ya. No, pero te sentiai mal po

E2: Sí, pero no era así como que tu hermano te iba a defender por que te habían dicho que erai así (ríe) no, no, no es. Bueno yo veía que otros compañeros le hacían así pero inclusive, bueno a una compañera. Tenía una compañera yo que era mi amiga, era un poquito más lenta, era alta ella y tenía los ojos verdes. Unos ojos verdes, hermosos! Era bonita y sabí que la invitaban porque era, porque tenía los ojos verdes no más pu.

Pero, pero a ese nivel ahora de que fueron, fuimos .. yo creo que si yo creo que la mayoría de las personas que hoy día , oye fuiste..."Si en realidad yo me sentí así. Yo no sé pu yo no sé si, a lo mejor en tu colegio no había mucha gente indígena y no pasaba eso, no sé

E: no, yo no tenía compañeros indígenas. No tuve compañeros indígenas

E2: ¿en Chuqui igual habían indígenas o estaban separados por éste?

E: en mi colegio yo no vi, jamás

E2: No te fijaste yo creo que si habían pu. ¿Oh solamente era por el tema de la plata que no? No, o sea ...

E: no, no debería ser po ...

E2: ya...

E: pero tiene que haber habido gente, sobre todo si había, si estaban trabajando varias personas allá

E2: si pu,

E: mira le voy a , le voy a dar una vuelta a eso.

E2: a mí, por ejemplo en el minuto que me pasó eso fue, eso es lo que yo sentí y es como con eso con lo que me quedé. A lo mejor no fue tan así pu, yo me quedé con eso y no fue tan así.

E: pero en términos, como, generales ¿querías el colegio?, ... si miras para atrás y te acuerdas de la experiencia , de los amigos que hiciste, de las cosas que hiciste , de lo que aprendiste

E2: si pu, siempre , siempre rescato así como lo bueno y después ya mas grande cuando conocí, cuando me puse a mirar que, que eran una cuestión de ignorancia y a veces yo quizás me sentía perseguida porque no sé pu, porque mi abuelo, el papá de mi bisabuelo, yo tengo su carne pu y dice que es boliviano ¡ entonces no, como que entre a ... descendiente boliviano (*ríe*) ya pero ahí entrai a picarte que la guerra y que acá.

E: claro, ese ya es otro tema

E2: claro, es otro cuento. Cuando entrai a picar que, que no sé, que tu familia viene de allá y que puta, que desgraciadamente éramos uno solo los andes y que hoy día por las tonteras políticas nos dividimos, igual entrai como en otro cuento también pu.

E: si pu, claro

E2: es otra historia

E: el problema de la frontera

E2: claro, el problema de la frontera, la frontera nos dividio pu entonces es una cuestión que lo queramos o no, la gente , a veces la gente dice, no si ya somos Chile y este pero, a veces los indígenas no lo veímos tan así, cachai. No sé que estamos orgullosos que ganamos la haya y (*ríe*) y ganamos el, como se llama, el mar y (*ríe*) y le ganamos a los bolivianos y son cuestiones tan, no sé pu, pa mí tan tontas, no sé como explicarte (*ríe más*).

E: te entiendo, te entiendo... oye, volviendo a la escuela que, y qué te enseñaban?, ¿Tu aprendiste algo de tu cultura en la escuela?.

E2: Nada! no nada, si nunca nos enseñaron nada. Pucha o sea, yo igual estudie antes que, antes que empezara todo este cuento de (*ríe*) de, de no sé po, de la ley indígena y todo porque antes de la ley indígena, no se hablaba de los indígenas.

E: tú en el colegio... nunca se hizo referencia en las clases.

E2: o sea si po, en las clases de historia pero que te hablaban, no sé. Yo así como que yo recuerdo que me hayan hablado de los atacameños a lo mejor, tal vez pero no lo tengo así como claro.

E: ya

E2: ¿cachai? No lo tengo así como este, algún reconocimiento, yo estoy hablando de cuando yo estudié en el ochenta y tantos pu

E: si po, pero...

E2: pero en ese tiempo para mí no era pu, ahora no sé si acá en los pueblos había algo de, de valorizar eso no, no ahí no sé, no te podría decir. Pero más allá después, si po. Después como que ya empezó, ya se empezó a hablar el tema, ya era otro cuento ser indígena, a medida que fue pasando. Hoy día ya como que todos somos indígenas! Ja,ja,ja.

E: oye y cuando tú ves la experiencia ahora, comparándolo con la tuya, con lo que tu conociste en la escuela. Cuando tu ves a tu hija en el colegio y las cosas que aprende y como se desenvuelve y todo.

¿Que le enseñan?

E2: Pucha, na po. ¿Como de cultura, así?

E: No, como en el colegio. Que aprenden en el colegio

E2: pucha, a leer... escribir. Desde mi punto de vista, creo que le enseñan cosas que a mí. Yo aprendí cuando iba como en cuarto básico (ríe).

E: Ah pero está en 2ndo

E2: Claro

E: Como adelantados los sientes

E2: o sea, no se pu, yo siento así pu. Por ejemplo yo, ángulos esas cosas, geometría en cuarto si tuve surte la vi y ella por ejemplo ya está viendo esas cosas. No sé si será la educación digo yo pu, no sé, no sé en realidad, dicen que entre más chicos aprenden más, no sé. Igual el otro día me llamó la atención de una niña que se llevó su hijita a Caspana y por que te llevaste a tu hija a Caspana? Por que, igual la molestaban, dijo, le tiraban sus moños y le dicían esto ... y yo así como (cara de sorpresa) ¿Hoy día también? Me llamo la atención.

E: ¿es compañera de tu hija?

E2: No, no, no, no. Entonces, no, no es compañera pero es una niña de Caspana. Y me dijo, le dije, oye y por qué tu hija no está. No me dijo, me la lleve a Caspana me dijo, y por que? No porque unos compañeritos decían que, que la molestaban mucho y yo dije, pero ¿por qué? Si pu, dijo, le tiraban su pelo, su moño.

E: ¿Y tu hija no te ha contado nada así ?

E2: no, no me ha dicho nada que le han hecho algo, no, no. Ahí ya estaría entrando a mentirte.

E: Claro, pero tú igual me habías contado, varias conversaciones atrás, que ella tiene otros compañeros que son de pueblos de por acá

E2: claro

E: ya, igual está acompañada

E2: eh... sí, pero entre que se conocen, no se conocen, no sé pu. O sea, no están en su mismo curso pero por ejemplo hay un niño de Cupo, que la mamá es de Cupo, cachai? Pero no es que sea amiga de él así, no. Y tiene varios amigos acá pero van en diferentes niveles o en otra escuela, sí, sí se relaciona pero no como directamente se podría decir.

E: ¿Pero ella tiene más compañeros indígenas en su escuela?

E2: sí, pero por ejemplo, ahora en la escuela donde va ella van unos niños de Bolivia, de Perú, de Colombia es un curso súper así, multicultural (ríe). Ahora, como la pasan ahí, si se discriminan entre éste, no, no sé, tendríamos que entrar a preguntarle a la profe como va el cuento ahí.

(refiriéndose a la greda que trabaja) Ojalá que se pegue esto de arriba del, no está muy pesado... esto es como pa no, como pa no hacerla manualmente pero ...

E: Oye Jackye , cuéntame si sabes de la educación intercultural bilingüe, ¿qué es, qué es eso?

E2: Educación intercultural bilingüe, no sé me imagino que, o sea, como "que es" así en cierta forma no lo tengo claro como lo tiene visto el ministerio pero lo que yo me imagino que, que quieren incorporar un poco el tema eh, no sé, he escuchado, de hecho nos han invitado a trabajar en éste, llegó la invitación como de parte del, del ministerio a que querían hacer un... como se puede decir, un análisis, un enfoque ...mmm como es la palabra esta? Eh... hay no sé, la incorporar... esta

E: ¿La consulta?

E2: no, incorporar el tema de interculturalidad, como le llaman ellos, hacia la escuela. Cachai igual es, igual, o sea, no es que esté tan como educación intercultural bilingüe. Acá cuando estuvieron, cuando ya estaba abierta la escuela ya hace, Uy 20 años deben ser unos 15 años tal vez, 15 más tal vez se empezó a trabajar en las escuelas rurales con este tema de incorporar, de incorporación de... de... de valores de las cultura hacia los niños, se contrataron como gestores, no, no eran gestores eran como monitor. No, no monitor. Bueno, una persona que sepa de la cultura y que te diera, de alguna manera de hacerle clases a los niños e incorporarlos.

E: ¿Los invitaron a eso?

E2: o sea, a los profesores, en la escuela se estuvo trabajando.

E: perfecto

E2: Entonces yo trabajé acá con el profe Pedro Venegas. Entonces estuve también ahí dando un poco, enseñando algo de mi cultura con los niños, entonces... pero no era así como, como bilingüe, entonces hoy día tenemos el problema de que si, de que quieren que sea bilingüe pero yo entiendo de bilingüe que es un tema de, como de, lengua. No sé si es así pero bilingüe, si me dicen bilingüe yo digo, ah que es lengua. Eh como que nos ha costado como, como indígena poder identificarnos, somos quechua, somos atacameños, somos... que somos pu. Entonces acá por ejemplo, cuando vino el profe nos decía y nos dijo de Kunza no tengo idea, de quechua algo sabía entonces como que reforzamos un poco el quechua nosotros. Si, ahí aprendí como a hablar y cuestiones y a estudiar un poquito, entonces, pero hoy día como que igual nos complica eso porque nos hablan de la interculturalidad y dicen que como nosotros estamos reconocidos como atacameños tenemos que aprender a hablar kunza ...

E: mira

E2: ¿entendí?, entonces. Como que ahí se pelea. No si es una cuestión de, no sé pu, no sé, no debe pasar con los mapuche.

E: claro...claro

E2: ni con los aymara pero hoy día como que nosotros tenemos ese problema.

E: que le están imponiendo a aprender

E2: no, pu. Que por ejemplo dicen bueno, ¿ustedes que son? Nosotros somos atacameños, entonces como que tendríamos que reforzar el tema, este Kunza y los que están peleando, los de San Pedro y todos los atacameños de allá pu están viendo el tema kunza. Cuando el tema kunza está un poco olvidado y toda la cuestión pero ellos está peleando un poco tema kunza y nosotros estamos así como que hoy día no tenemos escuela, nada y no podemos opinar mucho, tratamos pero como somos tan pocos, los pueblos, tan pocas las escuelas rurales, no sé hasta qué punto se pueda hacer oído a nuestro sentimiento a, no sé po a que, ¿qué hacemos? los quedamos likan antai, nos cambiamos de etnia... yo lo veo así (ríe) así de complejo.

E: claro

E2: cambiarnos a quechua, no sé qué, o sea, no sé qué irá a pasar o como lo manejaran, a lo mejor, los dirigentes, no sé. No sé igual es como complejo el tema cuando te poní a hablar ahí de este, pero como piloto de las escuelas rurales lo encontré que era genial, ¿cachai? Porque estando acá en el pueblo, poder aprender de tu cultura y de hecho yo, nosotros hacíamos trabajos con los niños y esos trabajos el profe los evaluaba como en artes. No sé, podías hacer greda y el lo evaluaba en artes

E: perfecto

E2: y esa era como la parte pero si ahora te dicen que te van a poner una asignatura que sea como de interculturalidad, cachai. Qué le voy a enseñar a los niños, cuando tenía una mezcla de niños que hoy día es increíble, no sé, van a ir en Calama, voy a, cuando ya estamos tan metido como en el tema de la migración, no sé pu, ¿que voy a enseñar?, yo creo que eso hay que fortalecerlo en las escuelas rurales pu. Pero no sé igual me gustaría que a lo mejor mi hija en su escuela urbana también lo aprenda, pu

E: claro

E2: pero no sé, lo encuentro como lejos! No es que no me guste pero es complejo. No sé que irán a hacer, no sé como que pa mí es complejo hasta de explicártelo. Sé que la idea no es mala, que podría ser buena pero hay que verla.

E: funcionando...

E2: ver qué enfoque le van a dar, nunca, no se si algún día nos iremos a poner de acuerdo. Los vamos a tener que cambiar... yo les decía, oye que bakán, si po pero imagínate que nos capaciten en kunza y mi hija le va a enseñar a hablar kunza y yo no quiero que mi hija aprenda kunza pu.

E: ah ya, pero, ¿no te gustaría que aprenda kunza o prefieres que aprenda otra, quechua?

E2: o sea sí, (*ríe*) me da la impresión, que si tú te identificas con quechua eh, y el kunza no existe como lengua, entonces que le vamos a enseñar kunza entonces ¿va a ser bilingüe? que tenga otra lengua. Y todavía en la segunda región no nos definimos si vamos a enseñar quechua, si van a enseñar kunza y el programa se paro por lo mismo pu, o sea qué le van a enseñar pu.

E: claro pero ¿el programa acá en Toconce dices tú?

E2: no, el programa rural a nivel, si los programas no sé. Claro, si fuese, vamos hacer un programa para Toconce, sería una cosa. Pero si el programa, se va a hacer un programa general, entonces el programa no va a ser para la escuelita de Toconce, para la escuelita de Chiu Chiu va a ser un programa que abarque la escuela de San Pedro, todo me imagino. No sé cómo irá a ser en realidad, no le he hecho seguimiento a eso.

E: pero cuando, tú.. porque tú fuiste a la consulta indígena (de educación)

E2: si pu, ahí

E: ¿no les explicaron más o menos lo que quieren hacer o cómo, cómo...me podi contar eso cómo fue?

E2: claro que no, no ya estaba listo y no nos explicaron mayormente como se va a hacer eh, que este. Yo le preguntaba estas preguntas que de repente pueden sonar como re tontas por que le van a enseñar a mi hijo, si, no sé po, mi hijo es quechua. No sé porque él quiso ser quechua, o yo soy quechua o quiero que sea

quechua. Y mi hijo va a tener que estudiar en la escuela likan antai pu, entonces como que ahí yo no... no dijeron es que el programa, ahí me explicaron que el programa era uno solo, que no habían, no existían dos programas. No existe, no van a existir dos programas y que sea, que sea optativo, va a ser una asignatura obligatoria para todos y todos tienen que aprender de la cultura. Entonces así como... pero ya, ¿pero de cuál cultura van a aprender? Porque de verdad que va, o sea igual podí, si son cosas generales de las andes, ya si. Pero si querí enseñar cultura, no te van a enseñar la cultura, la cultura, no sé pu, por decirte en el caso de mi hija, de su pueblo. Porque nosotros somos parecidos, todo, celebramos todos los santos, todos hacemos esto, pa mí eso es cultura, no te van a enseñar eso pu, te van a enseñar eh... no sé, la limpia de canal que es más representativa es la de, mmm no sé, Socaire.

E: mmm... la más representativa de la zona, dices tú

E2: claro, como de la región. Como, no sé, me da esa impresión entonces como que ahí, me dentra a dar el miedo (*rié*) como que ... o no sé, ¿lo irán a hacer bien? Por que aparte hoy en día hacen tantas cuestiones, tonteras también pu.

E: ¿cuánta gente había de Toconce ahí?, ¿Como supiste tú de la consulta, de que habían llamado? porque ..

E2: no porque hicieron, o sea, como supe yo de ..? no si igual no fue tan fácil. La consulta fue porque nosotros estábamos hinchando con el tema de la escuela y la cuestión, entonces vinieron acá del ministerio y nos invitaron, nos ofrecieron locomoción y todo. Nosotros andábamos pidiendo el tema de la escuela entonces ya vinieron como "ya, pero nosotros también podemos este y queremos que vayan, le ponemos locomoción pero a la final igual fue como, obviamente decepcionante también pu. Por que la única que fue a la consulta fui yo pu,

E: pero, ¿por qué no les interesaba a los demás? ¿Porque no hubo tiempo?

E2: no les interesaba.

E: mmm

E2: acá tu cachai que la gente mayor es mayor y ya, ya criaron pu, cachai. Yo soy la única, y otras que en su condición de, de madre, de madre que no sé pu, no le interesa. Y yo soy la única madre que está así como, ay como que quiere salvar, yo encuentro que soy la única, no sé pu, a lo mejor hay más, yo encuentro que soy la única que está queriendo como salvar este cuento pero no sé.

E: y de Alto Loa me dijiste que fue una chica de Caspana

E2: Caspana, de Caspana y de Lasana.

E: de Cupo .. ah de Lasana, de Chiu Chiu, de Cupo de Ayquina?

E2: de Chiu Chiu, no sé, es que yo no conozco a toda la gente de Chiu Chiu .

E: Ya

E2: de Lasana sí fue un dirigente pero fuimos así como contados pu, entendí entonces igual nosotros reclamábamos que, no es que nosotros los creamos especiales, pero nuestra realidad es distinta tu no te podí, o sea, definitivamente no te podí comparar un urbano con un rural.

E: Claro

E2: entonces, por quí si lo hicieron en San Pedro, por qué si lo hicieron en Ollagüe y lo hicieron en San Pedro por qué no se dan el tiempo de hacer una consulta como corresponde con el Alto El Loa ¿porque son poquitos? Porque este, entonces esa cuestión igual como que molesta.

E: como corresponde, ¿que vengan para acá dices tú?

E2: no que corresponda que vengan para acá si no que hablemos, nuestras demandas nuestras problemáticas, no es que... son distintas a las de un urbano, no te podí comp... o sea, nosotros no nos podemos comparar con escuelas de, de Calama ponte tú.

E: Claro

E2: entonces a lo mejor ellos, y a lo mejor ellos están más interesados en la cultura que nosotros mismos (ríe) pero me entendí, entonces cuando entrai, **cuando poní un académico a cargo "de", pero un académico que no tiene idea de cultura, entonces es más decepcionante aún pu. O sea contratar, contratan personas y todo pero por último, no sé po, como nosotros vemos que no tienen la sensibilidad, una sensibilidad que creemos que es necesaria que esté por ahí metida. O sea, es necesario, necesario crear profesores con esa sensibilidad, eh que puedan de hecho aportar al tema, pero yo no le, nosotros no le vemos dónde está el tema.** Contrataron a profesionales con sus objetivos y tenían que hacerle, ya no, tenemos que hacer esto. Si pero esta cosa es así que no, no. Entonces a la final sentiai que no...

E: ¿que no te consultaron?

E2: no pu, si venía todo listo.

E: pero, ¿qué les mostraron?, ¿qué les preguntaron entonces que venía listo? perdón, no entiendo.

E2: por ejemplo a ver, si tengo por acá. Por ejemplo venía, la propuesta más que nada, la propuesta... no sé si tengo algún registro ...

E: pero , como de asignaturas, de...

E2: no, no, no, no, no. Si igual cuando tú le decía tiene todo armado. No decía, si esto está recién por armarse, está recién por armarse. Eh pero a la final, ay no sé,(lee de su libreta) la propuesta de bases curriculares de la asignatura Lengua y Cultura de los pueblos indígenas, historia, territorio, cosmovisión.. ay que no se ve, pero los aprendizajes se esperan los niños logren en la escuela, dice "Se espera que los niños aprendan sobre su lengua indígena, contribuyendo a su valoración

rescate, revitalización y desarrollo. Se espera que eh, se ... a ver, dice, se conozcan sobre su historia y territorio para que fortalezcan y valoren su identidad, se espera que comprendan la cosmovisión y la visión del mundo del pueblo, saberes y conocimientos. Pero cuando estay en un tema, o sea, no está mal pero cuando estay en un cuento, que era lo que te decía a tí que me pasaba, que nosotros nos están valorizando y todo el cuento pero cuando te estay mezclando peras con manzanas , cual va a prevalecer más ¿la pera o la manzana?

E: claro

E2: nosotros tenemos una cosmovisión indígena y todo lo que tu querai pero no es por sentirme mal, ni por sentirme menos pero somos distintos al atacameño.

E: claro... sí pu

E2: entonces ¿cual cosmovisión le van a enseñar, a mi hija?. A mí me preocupa que le enseñen ¿la cosmovisión que me enseñaron a mí o la cosmovisión de un atacameño? Esa cuestión, entramos a sopesar pesado y ¿somos todos atacameños? Correcto, somos todos atacameños pero las costumbres de Toconce son diferentes a las costumbres de Chiu Chiu

E: si pu, que está harto más cerca que San Pedro

E2: y Chiu Chiu si tu te poní a ver, así sin ser, así pesa pero el 80%, a ver pongámosle una escuelita de 100 alumnos y 50% son extranjeros, el 30 % son Aymara el 10% pongámosle extranjero de cualquier país por que ahora están las etnias de Colombia y eso, por trabajo se vienen a la escuela de Chiu Chiu y no, yo creo que el 2% y el 1 % es de Chiu Chiu. Entonces cuando tenía una población que es más aymara que, que este o que es quechua en realidad por que los papás vienen de Bolivia y como trabajan se van a esa escuela, entonces ahí quedai como, que hacen, que podemos hacer, sigue pa adelante no más, todo se ve muy... y qué hacemos. No es como los mapuche, los mapuche tendrán que enseñarle mapuche y se quedaran con el mapuche. Pero cuando tenía una región que es tan diversa, eh como que, por que hasta en Calama hay mapuche pu. Entonces, no pero qué eso es, entonces yo, como que ahí a mi me complica un poco que irán a hacer. Entonces decía pucha, refuercen las escuelas rurales, no sé que irán a hacer. A mi, a mi me complica pero a lo mejor es una cuestión típica mía (ríe).

E: Sí, puede ser. Pero sigue siendo lo que a tí te parece importante y es lo que, lo que necesito saber, también. Lo que tienes que manifestar.

Oye y esta consulta, ¿la hicieron en un día, en Calama?. ¿Los citaron en Calama?

E2: Claro pero no era una consulta, nos dijeron, todo lo que te dije. Este, y como que ya venía todo listo, esto se va a enseñar... a lo mejor se trabajó en esto y todo y no estoy diciendo que está mala pero es que por ejemplo nosotros le decimos, oye pero sabí que sería bueno, no sé, el tema de la lengua, no si es importante, ya, pero como la segunda región está catalogada, no sé, como lican antai se

enseñara a todo los niños lican antai ... o sea, kunza, entonces ah? Tu quedai así como... ¿y el quechua? Entonces por ejemplo, lo que decía el profe el otro día, decía, el consejo lingüístico , ya se formó el consejo lingüístico quechua y bakan y todo el asunto pero, pero bakán hasta dónde, hasta que, hasta que... pucha... eh me decíai y por tus hermanos lican antai no va a seguir avanzando (*se carcajea*) y así como que me molestaban (*ríe*)

E: oye, entonces cómo tiene que ser, pensando solo en los niños de Toconce . ¿Cómo tendría que ser una escuela para los niños de Toconce?

E2: Pensando, pucha no sé. Lo primero, a mi me gustaría que, yo creo que acá, yo creo que en su pueblo los niños, si existiera una escuela en un pueblo, o sea, que se evitara primero, que la educación en los pueblos fuera como de calidad, cachai. Que fuera una cosa de que no sé, no tengamos nada que envidiarle a una escuela privada y cosa que los niños se vinieran al pueblo por un tema de educación pu, o sea allá está la mejor escuela con docentes así como, Domingo Gómez (*ríe*) . No sé, sueño tonto así y que los niños vinieran acá sabiendo que existe la mejor escuela y acá ellos no van a necesi..., no sé y viviendo acá no van a necesitar un profesor ni nada, van a aprender sólo viviendo el día a día, si acá nosotros, yo creo que se ha fortalecido la cultura viviéndola, presenciándola, yo no la aprendí porque en la escuela me enseñaron mi cultura, porque no me enseñaron, y no, mi papá tampoco, mi mamá tampoco tiene esa habilidad de enseñarme, de decirme, hija ... yo la aprendí viviéndola. Entonces creo que en una comunidad, en un pueblo se vive la cultura y los niños son más. Incorporándola y que sea parte de ella y obviamente fortaleciéndola pu pero a nivel, en su pueblo. Porque afuera es un poco difícil, bueno, igual se logra valorar ahora si estamos cada día más ... pero pa mí es como acá, por eso yo quiero que, **más que le ponen interculturalidad a mi hija, yo quiero que se preocupen de detalles como abrir una escuelita en los pueblos, que no se cierren esas escuelas más que poder, que armen una asignatura de, que sea de lengua, que se preocupen de ese tema que si, pa mí es como muy importante.** O que se diga por que la gente está emigrando pa... bueno, sabemos que es por un tema de trabajo pero también sabemos que en las escuelas a veces, en las escuelas rurales a veces, no tienen las competencias para atender a los niños y los papás prefieren pagarles una escuela en Calama pa que puedan optar a una educación de calidad no se pu, cachai. Aún sabiendo que va a perder valores.

E: claro, pero y qué cosas... por que tú dices, claro una escuela en su comunidad y que no los saquen, pero ¿cómo sería un buen profesor por que... cómo te imaginas tú?, ¿qué cosas le enseñaría? ¿O qué tradiciones crees tú que tendrían que...?

E2: sería así como se inició pu, si en realidad como están trabajando hoy día la escuelas, rurales en realidad yo la encuentro que es genial, cachai. Independiente que no tenga la cuestión como la asignatura yo lo encuentro que a pesar, como trabajamos con el profe acá, yo encontraba que era re entretenido pu, porque era una persona de pueblo que enseñó acerca de la cultura y el cabro como que lo

teníai dentro de la asignatura de este, de arte ponte tú y el profe igual lo evaluaba, cachai. Pero no sé, no sé si será como la lengua lo que tenemos que rescatar.

E: claro, pero que rescatarías tú, o sea, si tuvieras que decirle a un profe ya, mira esto si o si tienen que aprenderlo los niños de Toconce, sí o sí, esto es muy importante

E2: su cultura pero...

E: ¿tradiciones en particular o, si tuvieras que elegir, en un mundo donde no puede ser todo?, me encanta tu idea pero

E2: no sé... ja,ja,ja(ríe) ¿qué podría ser? No se me ocurre, no se me ocurre qué podría ser pero que igual, cosas que de repente, a ver, hay cosas que de repente tú las puedes, tú las puedes eh, traspasar pero hay cosas que no precisamente tu las vas a aprender o las traspasas en un aula entonces eso pa mí es como, es como que tiene mayor valor que tú las cosas, hay cosas que se viven, que se sienten y que no pueden traspasarse en un aula, solamente se traspasan a través de la piel, a través de la sangre. Entonces esas cosas pa mí tiene más valor el tema espiritual. Entonces todo niño, a veces, no sé po, le voy a hablar de la Pacha Mama, de la conexión con los Mallku y los niños, tú tienes que enseñarles, si pu, como hacerles yoga (ríe), meditación entonces, eso no sé, no sé, yo creo que no se logra en la escuela. O sea no sé pu, creo que un niño indígena lo podría conservar, lo podría conseguir desde, desde su origen, o sea, o a lo mejor rescatando el niño lo lleva en el gen. Estos niños lo llevan en sus genes, entonces yo como que tengo la esperanza de que mi hija, ella lo tiene en sus genes y algún día va, va, va a salir, me entendí. Pero tampoco así como que, porque yo me voy a encargar un poco de esa cuestión pero, pero el tema de los otros niños, no sé, es que el tema de meter una, no sé, como que encuentro, no sé, raro, loco, no sé, pero que hoy día todos los niños tienen que ser así pero a lo mejor si es por no hacer unas cosas así, si pu hagámosle a los niños, pero para mí educación o querer este, como más profundo, no sé, no sé! Es que me complica como..

E: no, está bien

E2: cómo explicarte (ríe) cómo que podría ser ah, pero, no sé si, no sé si, bueno hay de todo también. De repente te poní a pensar como en el niño malo, ese niño malo que no está ni ahí con el este

E: ja,ja,ja!

E2: a lo mejor si le va a servir pal este y se va a conectar mejor pu si, también pa qué vamos a estar con cuestiones si a veces hay personas que sin ser de alguna, sin ser de alguna comunidad o sin ser de alguien logran, logran esa conexión pu.

E: claro

E2: ¿cachai? Pero yo pensando siempre en mala (ríe)

E: ja,ja,ja!

E2: (*riendo*) que no va a ser igual, que va a ser un desastre. Y a lo mejor si, yo... no sé igual es complejo el tema no me he puesto a analizar el fondo me he puesto a pensarlo del lado malo no más pero a lo mejor, puede ser posible, puede ser que resulte, no sé pueden ser tantas cosas.

E: si pu, todo puede ser, todo puede ser. Oye ¿y qué tan importante es para ti que tu hija se eduque?. ¿Es tan importante? Te pregunto porque me pusiste ejemplo de otra mamá que sus niños no van al colegio y están acá.

E2: eh... no si en realidad como que ahora, o sea, si tú me preguntas a mí que tan importante es que se eduque..

E: que asista al colegio

E2: yo, yo en un momento dije. Yo no la voy a mandar a la escuela. no, no la voy a mandar y una vez conocí una turista que llevo acá y ella, yo le dije cómo lo hacía si anday viajando y a tu hija no la mandai a la escuela pu. Que ella andaba viajando por el mundo en su casa rodante ¿y la escuela?. No, yo no la mando a la escuela. Y cómo no la voy a mandar a la escuela. No pu, porque existe la posibilidad de que mi hija, de que yo le haga clases a mi hija y bueno, igual era doctora, cachai. No sé como se la arregla pero, consigue libros, se evalúa, como que ella es la que le hace clases.

E: mira

E2: y... yo encontré que era genial pu. Wow dije yo. Y si hago yo lo mismo con mi hija, y le pregunto y averiguo y no la mando a la escuela, cachai, y logro que ella que a través de... le enseño yo y que a través de mi, poder ir subiendo de nivel y todo el cuento. Se me ocurrió, se me ocurrió hacer hasta esa cuestión pu. Ya pero por el otro lado salían que "todos los niños", "que el derecho de los niños", "que los niños tienen derecho a la educación" por ahí alguien me salió con el tema de los deberes de los niños, que los niños tienen derechos... ya, y yo la mandé a la escuela por que vio que sus primos estaban yendo a la escuela y ella quería ir, entonces bueno, tú no soy egoísta, estay, pensando egoístamente, estay diciendo oye, la niña necesita relacionarse con más niños, necesita jugar con más niños, necesita interactuar con más niños quizás como los valores principales del ser humano y la cuestión entonces, churra. En realidad, en realidad era verdad pu, era por un egoísmo de no querer salir de acá y de pelear por una cuestión que a lo mejor no iba a llegar a... entonces como ella quería ir a la escuela, tuve que pescar mis cositas e irnos a la escuela pu.... (*refiriéndose a la greda que ha moldeado durante toda la entrevista*) Ay no, no resultó, se abrió.

E: ¿en serio? A ver

E2: el peso...

E: noooo...

E2: sí, se abrió

E: y si lo das vuelta

E2: no...está muy fresco. Uyy se abrió..

E: jajajaja

E2: no, un desastre. Ya..

E: oye pero igual te mudaste para que fuera a la escuela, estay viviendo en Calama y ella sigue en la escuela y los planes son ¿que salga de 4to medio? ¿Que haga qué? Los tuyos, yo sé que ella todavía no tiene planes.

E2: No los planes de ella pu, o sea yo la voy a acompañar. O sea, mi plan mío era poder luchar y pelear por la escuela,...(*vuelve a la greda*) no esto es un desastre, y ahora comenzando de nuevo, no, definitivamente esto se va a abrir.

E: ¿y ponerle un parche, no se puede?

E2: mmm, no porque ya está como... es que es por el peso, si es por el peso y este...no, no hay ná que hacer, a mano... lo voy a tener que hacer a mano

E: pero no lo aplastí ¿que estay haciendo?!

E2: si porque , porque no, no, es que estaba bien po. Acá logré pegarlo , lo tenía que pegar pero lo saque y se abrió, se abrió ... ya, se abrió

E: tú lo abriste! (*riendo*) no se abrió, tú lo abriste

E2: ya, se abrió ... se abrió. Es que se abrió y ya no se va a pegar. Se abrió, tengo que hacerlo a mano por que quiere que lo hagamos a mano, el cántaro que lo hagamos a mano, te mostraré cómo queda cuando termine .

E: hermoso te va a quedar tu cántaro

E2: lo voy a hacer a mano. Es que en realidad yo lo traje y la profe dijo, ¿lo terminai? Yo dije sí pu. Y ella lo terminó pu, ¿porque si ella lo terminó yo no, no lo voy a terminar? jajaja

E: ja,ja,ja...lleva toda la vida haciéndolo

E2: Pero con paciencia lo haré un día pu

E: oye y si tú me dices que como que a la comunidad no le importa tanto la consulta, eh

E2: o sea no, no es que no le importe si no que yo les preguntaba, y la escuela y ello igual así como que, que hay personas que si queremos, queremos que se haga la escuela y los viejitos de acá igual. Nos damos cuenta que, nos hemos dado cuenta que voy a poner generalizada, cachai, que, que por ejemplo antes que naciera mi hija ponte tú, yo veía acá que, yo sacaba la edad promedio y éramos, era como 55, 60 años, era la edad promedio.

E: eran mayores

E2: entonces yo decía, wow!. Entonces cuando nació mi hija y ya estaban otros niños nosotros ahí bajamos entonces era como otra cosa y yo veía, ver a esos

niños acá era como que a las personas mayores inclusive les traía alegría, entonces cuando, un pueblo con niños es diferente a un pueblo sin niños. Entonces se cierra una escuela y se corta una gran, no se pu, una gran parte pu, acá cuando estaban los niños yo me acuerdo que era 21 de mayo ponte tu, a lo mejor na que ver pero, los niños hacían acto y todos íbamos al acto y bailaban y hacían cosas entonces era tan... el día del carabinero igual pu, pa nosotros era como emocionante porque como somos la única comunidad que tenía retén y le celebraban el día del carabinero en el colegio entonces era como, los tíos carabineros y todos compartíamos y sabíamos que era el día del carabinero y nos juntábamos. Entonces la escuela como que le daba vida, un poco más de vida al pueblo. Entonces sin niños como que acá todos se preocupan de ellos, como que no sé pu como que pierde valor.

E: pero, tú pediste escuela

E2: pedí escuela, desde que mi hija tiene 2 años, inclusive

E: de la guata pediste, yo me acuerdo

E2: de la guata que estoy pidiendo escuela pu, pero como que nunca fue realidad eso de que "aunque sea por 1 niño se va a abrir la escuela" entonces eso era, eso fue, encontré que eso fue un engaño, una mentira que dijeron.

E: ¿pero quién te dijo eso?

E2: cuando, siempre en todas partes, te decían, en todas parte te decían "aunque sea por 1 niño, la escuela, tiene que haber una escuela aquí, aunque sea por un niño"

E: ya...

E2: cachai, que no se puede cerrar la escuela pero y cuando cerraron, dijeron "no, si hay un niño, la escuela nosotros la abrimos" cuando abrieron "no que la escuela no cuenta con las condiciones" entonces hoy día...

E: ¿la corporación?

E2: Corporación, la provincial y ahora Solari igual dice que bueno arreglémosla dice pero que ellos esperan que nosotros también veamos, más encima que tenemos un problema que la escuela ponte tú, es de la comunidad,

E: si pu, ustedes construyeron esta escuela

E2: claro ellos dicen que ellos no pueden, no pueden como te dijera, no pueden como se puede decir, invertir en un lugar privado... (sostiene la mirada)

E: ¿y ofrecen otra escuela?

E2: pucha en algún momento dijeron, si quieren destruyamos esta escuela y hacemos otra escuela, o sea, hasta esa...

E: ¿la escuela que hicieron todos juntos como comunidad en los 50, esa fue la solución que les dieron?

E2: no...

E: demolerla pa construir otra

E2: o sea, hasta esa cosa se les ocurrió entonces en reunión también se consultó .

E: por supuesto

E2: Entonces yo también tuve que decir, pucha, no po, si esa escuela es patrimonio de nuestra comunidad, ¿cómo la vamos a destruir?

E: si pu

E2: entonces no podemos, aparte que tiene historia, tienen hartas cosas. Yo peleando por una escuela que tiene 60 años, dando la máquina (no sé entiende). No lo sé, es como bien complejo el tema, que hubiese pasado si es que, que hubiese pasado si es que no, no sé.

E: Como que ya dejaste de pelear por escuela cuando te fuiste a Calama supongo

E2: No, voy a seguir peleando por la escuela. Siempre he estado y en todas las reuniones ¿y la escuela cuándo? y ¿qué pasa con la escuela? señor presidente, ¿qué pasa con la escuela? , eh... que Eh ya si, hasta el último dijeron, ya si, encárgate tú, has la carta. Hice la carta, traje a Solari y ahí en la última así como que, ya vamos a hacer este proceso de consulta, ustedes también participan, cachai. Y ahí participamos pero como no todos... siempre hay tantas cosas que hacer al final había gente que dijo que iba a participar pero nunca participó porque tienen sus otras prioridades, y yo fui pu, pero a la final fui la única la que, la que ya están todas las cosas listas y la que no entiende que, que no sé cómo nos vamos a poner de acuerdo si, a la final, mi profe quechua me dijo, esta cuestión está lista, dijo pero por nuestros amigos atacameños, dijo han ido parando porque nosotros estamos en la II región estamos divididos entre quechuas y atacameños. Entonces tendrían que hacerse 2 planes, pero en Calama cuál se va a priorizar, el quechua o el atacameño.

E: claro, sí. El problema es en lo urbano, como se implementa en los colegios urbanos. Y quien decide eso pu. ¿Pero te escucharon estas cosas?

E2: como que lo escucharon pero es que, pero es que no sé que son temas que se van a ver más adelante si esto no está na, entonces nosotros así, ¿pero cómo más adelante? Y más adelante como que después dijeron no, que tienen que elegir un representante y después dijimos que no, que nosotros queremos participar todos pero al final no hay representante, ¿qué hacemos? Entonces, es complejo, fue complejo el cuento. Así como que ya, trabajemos, tenemos nuestra lengua potenciemos pero que se hace en estos casos y si ya tu te poni a sumar y a restar hay niños en la escuela, lo que decía el profe, que son niños parlantes pu.

E: si pu

E2: niños que si en Calama te poni a enseñar la lengua quecha y los cabros chicos te dan clases. Te poni a hablar la lengua kunza y ninguno va a cachar igual, o sea como que está extinta, no existe. Entonces ahí como que es complejo, no sé qué irá a pasar en realidad después, después justo dijeron, no, nos vamos a juntar el 27 de julio y nosotros estábamos como ocupados en esa fecha y no seguí participando y después ya no, después ya le perdí el rastro, ya nunca me avisaron, no me preguntaron ni una cuestión.

E: oye la consulta... tuvieron que haber venido quizás

E2: o sea, nosotros, nosotros le dijimos. O sea, por qué, por qué no hacen ese tema de proceso también en las comunidades.

E: o en la asamblea, claro

E2: o sea, las comunidades aparte. No son la educación rural, que entiendan que la educación rural no es la misma que la urbana. Entonces eso más que nada nosotros peleábamos ahí pu. La educación urbana no es la misma que la rural , en la urbana no sé, y claro también te preocupa como la irán a enfocar...

E: ¿por qué? , ¿Qué te asusta?,¿Que la enfoquen de qué manera?

E2: que, no sé pu, que digan no sé, son todos atacameños y le vamos a enseñar atacameño.

E: claro

E2: y así lo hacían los atacameños, cachai? Entonces, churra pero, yo no quiero que le enseñen atacameño a mi hijo pu o si ¿porque pertenece a la región? ¿Como lo irán a hacer? No sé pu, son hartas cosas, lo irán a hacer así o...

E: ¿y no te dieron respuesta? lo vamos a ver... fue la respuesta.

E2: sí... como siempre pu, "estamos trabajando para usted"... al final como que no, no, no obtienes respuesta y como que no sé, esto no viene, esto es del ministerio, más encima después nos dicen "ah no, es que esto es a nivel nacional"... entonces esto se va a hacer a nivel nacional y para todos va a ser igual que, tiene que ser un plan así como castellano, que tienes que leer, todos van a leer los pollitos y todos...

E: claro es que eso es lo que quiere implementar el ministerio que de 1ero a 6to existe esta asignatura eh, para la que le consultaron a todos los pueblos indígenas se supone, para que estén de acuerdo para efectivamente representarlos en esta asignatura. Esa fue la consulta a la que fuiste, eso dice el papel.

E2: ... es complejo dice, oye si pu, que todos son indígenas. Si, pero todos tenemos particularidades y en el papel no se reflejan las particularidades O singularidades de cada uno. Como que uno dice, ya no le irán a hacer eso, o no, no sé. A lo mejor hay cosas que igual, me imagino yo que, el tema que se haya

tirado a la mesa antes pero necesitamos otras cosas, no sé pu. La necesidades, dale con que las necesidades de los urbanos son diferentes que las rurales... y eso como que ellos no...

E: ... no lo tienen tan claro, no lo ven quizás

E2: No sé si no lo ven o no lo tienen claro. No sé cuál será

E: oye maravilloso eh . Na po, te quiero dar las gracias por tu disposición y tu honestidad y, sólo para cerrar. Si pudieras imaginarte la escuela perfecta, una vez más.

E2: Ay no sé. Yo me imagino esta misma escuela pero con un profesor y sonando una campana, cachai. Que podrían haber pero también igual que hubiera un docente como de calidad, cachai. Y me imagino con mi hija, de acá a dos años más pu, me quedan dos años más. Si de acá a dos años más no llega la escuela voy a estar decepcionada porque ya...

E: por qué ¿quinto?

E2: Claro porque hay escuelas que hasta cuarto básico, escuelas hasta cuarto, hay escuelas hasta sexto tal vez. Pero ya después yo digo, mi hija, igual yo tengo necesidades sigo peleando por que yo, he replanteado la cuestión, sigo peleando por la escuela. O de una me busco un trabajo y me dejo de joder y me pongo a trabajar y mi hija, no sé si, mientras más grande sea. Porque ahora todavía si yo le digo "vámonos" ella viene. Pero si yo le digo mañana "vámonos" no sé que me irá a decir pu. Tengo mis amigos, tengo esto. Porque ya los cabros en quinto ya no están pensando igual que uno de segundo, tercero pu.

E: claro

E2: Entonces no sé si me va a decir, Mamá sabí que, yo quise tanto irme a Toconce pero ya no quiero irme. No sé esas cuestiones como que me aterran también pu.

E: Si pu, tení que moverte... bueno no tienes opción mientras no haya escuela pu, si eso es. No es una opción.

E2: Si pu si nosotros decimos. Nosotros no lo vemos tanto como opción tanto por los niños si no que ahí también va a haber un trabajito pa una, por ejemplo (nombra otra mujer toconceña) yo me la imagino cocinando. (Ríe con gusto)

E: Ah , eso te iba a preguntar a todo esto. ¿Tu hija almuerza en el colegio?

E2: No

E: come en casa, perfecto.

E2: Pero no, pero no sé para mí el tema de la consulta me complica en realidad. No sé si, cómo irá a ser, qué irán a hacer, quién la va a determinar. Pero nosotros planteamos nuestros temas, los pusieron que a que nos escuchen no van a decir "oye la mina loca que esta hablando más encima que ni siquiera su pueblo, está

hablando de una escuela rural y más encima en su pueblo ni siquiera hay escuela” cachai, a la final tu opinión es como, casi un sueño. Esta mina, la mina de Toconce estaba soñando en que, que algún día le iban a abrir la escuela.

E: pero está bien que lo hayas dicho, está súper bien

E2: sí pero no, y más encima después lee el acta y ni siquiera había quedado en acta lo que dije. Pero después, ya qué más que me voy a desgastar en pelear, oye yo dije, esto por favor pónganlo en el acta. Chao, filo.

E: ¿ah la leyeron y no lo registraron?... mira.

E2: No lo registraron en el acta.

E: ¿y no pediste, “oye, te olvidaste de...”?

E2: Sí, sí pero es que era como que igual, igual cuando nosotros. Es que lo que pasa es que nosotros, cuando nosotros planteamos, nosotros deberíamos que esto se trate un tema de escuelas rurales en un pueblo o que se hable solamente con las escuelas rurales, inclusive tu podí hablar como han funcionado, como han ido trabajando lo este. Porque Calama quiere implementarlo pero no sé si han trabajado con ésta, bueno los jardines si, pero los, las escuelas, por que acá los pueblos tienen la experiencia y ha sido resuelta, ha resultado bien pu. O sea dentro de todo yo considero que ha resultado bien pu pero si tu lo quieres llevar eso a una escuela, este, no sé que tan, qué tanto, qué tan buen resultado tendrá. Entonces cuando te meten la misma gente, tus mismos compañeros que es un urbano “ah no po porque ustedes no están mirando y ustedes quieren como se dice hacerse a un lado” entonces tu ahí entrai a pelear que no porque ustedes saben y tampoco quieren compartir con nosotros. Entienden y todavía no tienen ese concepto de comunidad pu, que son urbanos pu y los urbanos en realidad. La gente cuando tú te vas a Calama si no estás constantemente visitando una comunidad o haciendo comunidad, te desconectas.

E: claro

E2: y tú pasas a ser una persona. No sé a lo mejor no sé la palabra es común y corriente pero, entrai al tema de tu individualismo.

E: si pu, si pu... te entiendo perfecto

E2: yo, o sea, ¿como sería mi escuela ideal? Yo esa escuela la encuentro ideal. A pesar que a lo mejor le faltan algunas cosas como dice el ministerio, no sé, pero sería ideal que la abrieran, tan simple como eso. Y no sé a mí, me gustaría que mi hija por lo menos estuviera un año, un año y ya pa qué tanto le voy a pedir. Y después. Pero bueno no sé, a lo mejor nunca voy a ver eso pero, pero si tengo el recuerdo de que yo participé de eso, fui parte de eso tengo recuerdo también de eso.

Entrevista 3

Ex docente de la escuela San Santiago de Toconce

Lugar: **Antofagasta**

Fecha: **Octubre 2018**

Hora: **15:30 Hrs.**

E3: No, yo empecé en 1958 en... estás grabando? En 1958 en Ollagüe , 58, 59 en Ollagüe

E: y maestro, perdón. ¿por qué se fue para allá?

E3: Mira en mi curso de la escuela normal de Antofagasta yo fui el numero 64 en que nombraran, mmm. Porque yo no era, afín a la situaciones de la época. Era muy niño, tenía 17 años. Así es que no me interesaban las cuestiones esas. Entonces no tenía pa donde irme. Y la única posibilidad que tuve fue en Ollagüe. Ehh en Ollagüe la población me trató bien, los apoderados también, me interesó el pueblo aunque era una estación ferroviaria y azufreras. Y 2 cosas que me marcaron ahí súper importantes, una el clima, ahí había temperaturas de -25° grados bajo cero y el viento levantaba los techos de las casas, los llevaba a Bolivia, en fin. Tú conoces Ollagüe, pu

E: Sí

E3: Claro pero imagínate 50, 60 años atrás y lo otro que me marcó en Ollagüe, por que ya llevaba cierta predisposición, es como explotaban a la gente, a las personas, a los trabajadores en las azufreras entonces, en algunas azufreras. En algunas otras los trataban un poco mejor pero las otras eran condiciones inhumanas. Estuve 2 años ahí, estaba de novio con mi señora, todavía estamos casados, y.. fuimos compañeros de curso y se creó la escuela de Ollagüe el 60, el 59, 60 se creó la escuela de Ollagüe y tenía una vacante. Pero como mi jefe era una persona muy humana, don Heriberto Salgado. Eh donde trabajaba mi esposa en Calama suprimieron una plaza y la coincidencia que la trasladaron a la plaza a Toconce y nos fuimos los dos, recién casados nos fuimos a Toconce. Llegamos como a los 20 años a Toconce.

E: súper joven

E3: Súper Joven

E: ¿Usted estudio acá en la Normal?, ¿Usted es de Antofagasta?

E3: Sí

E: y cuando me dice que usted no era muy amigo del estilo de la época. ¿A que se refiere?

E3: a la cuestión política.

E: ¿A lo de los maestros chilenizadores?

E3: No, no yo no soy chilenzador yo soy normalista urbano. Pero los chilenzadores, en mi tiempo habían dos chilenzadores en la cordillera, el resto éramos todos normalistas urbanos. Porque era cuestión de tener contacto para que lo dejaran en otro lado. Los que no teníamos contacto terminábamos allá pu.

E: Claro, donde quedarán

E3: Donde quedáramos

E: ¿pero los designaban entonces?

E3: Sí, sí. Así es que llegamos a Toconce y nacieron nuestros hijos acá en Antofagasta se fueron muy chiquititos, de meses, de días se fue el menor. Porque dicen mientras más pequeños más se adaptan y todos los años decíamos ¿y ahora qué hacemos, nos venimos a Antofagasta o nos quedamos allá? Y siempre nos quedábamos allá, nos quedábamos allá. Y así nos quedamos como hasta el 66, 67

E: harto tiempo.

E3: sí

E: seis, siete años

E3: Más... yo estuve como 6 años en la cordillera. Mi señora estuvo seis, siete por que ella se enfermó, entonces ahí cuando ella se enfermó entonces nos vinimos. Eran otros tiempos en que uno tenía que viajar en camiones yareteros, yo viajaba arriba de la yareta. Eran camiones como del año 42, 42 por ahí hay unas fotos en algunos artículos. Eh y no había locomoción, entonces había que estar mirando el cerro si bajaban los camiones yareteros, No había radio, no había teléfono, no había luz. Nos alumbrábamos con vela y así pu.

E: y la comunidad lo recibió, ¿usted llegó justo entonces cuando habían construido la escuela?

E3: Nosotros inauguramos la escuela, nosotros fuimos los primeros profesores de Toconce, mi señora y yo. Marcamos un estilo allá.

E: Si, todavía, está marcadísimo, todavía están ahí presentes.

Y al llegar, ... en Toconce hay descripciones de que hubo hasta 80 alumnos.

E3: sí, 81

E: ¿Usted tuvo 81 alumnos?

E3: sí yo, nosotros tuvimos 81 alumnos

E: ¿Ustedes dos?

E3: nosotros dos.

E: y cómo se... porque la escuela, igual es pequeña la escuela.

E3: claro siempre ha sido esa.

E: o sea, es grande para ser rural

E3: Claro, siempre ha sido esa. Dónde está...a ver entrando a mano izquierda hay dos salas de clase y lo del lado derecho, esa era la casa de nosotros, del profesor. Nosotros asphaltamos, eh pavimentamos el patio, hicimos un escenario, el comedor y una cocina.. y unos baños que están abajo. Intentamos hacer una plaza y al frente, al lado de donde están los carabineros empezamos a construir un edificio para una posta.

E: ya

E3: que parece que nunca funcionó por que nosotros nos vinimos después.

E: Sí, ahora estaban conversando en la reunión del sábado sobre poder instalar de nuevo la posta.

E3: Quién es el presidente de la comunidad.

E: Abel Bartolo

E3: de una nueva generación, no lo conozco. En ese tiempo Toconce tenía solamente la casa que está sobre la vereda, la que da de espalda al cerro. Y todo lo demás no existía. Incluso si yo hubiese estado allá no habrían construido ahí. Por que hay que respetar la tradición, las costumbres. Todas esas casas que construyeron ahí que echaron a perder el paisaje. Y mas todavía el local comunal que parece una cárcel. ¡Parece una cárcel!

E: me decía que tenía 20 años cuando llegó. Como 21, 22

E3: no , todavía no tenía 20 cuando llegué a Toconce.

E: ¿y cuando empezó a estudiar en la normal entonces usted?

E3: a los 12 años

E: súper temprano. Y me comentó en una conversación anterior que los alumnos hablaban quechua la mayoría.

E3: No los alumnos, todo el pueblo

E: Todo el pueblo. Cómo fue entonces esa adaptación ¿tuvo que aprender?

E3: Ya en Ollagüe, la mayor parte de la población era chilena de mejillones, del ferrocarril. Pero llegaban unos pocos comerciantes de Bolivia que hablaban quechua. Y había unas cuatro, cinco familias quechua en Ollagüe, no había comunidad quechua ni nada, si era una estación, eso lo inventaron después.

¿Tú conoces Ollagüe?

E: Sí conozco Ollagüe

E3: Ya, en un lado está la estación, en el medio está la casa de máquinas y al otro lado hay una calle. En esa calle estaba la escuela, en mitad de la calle. Por ahí hay unas fotografías de Ollagüe, unas casas blancas que hay, una de esas era la escuela. Muy fría era, como de este tamaño, como hasta acá la sala, piso de

cemento. Olvídate, olvídate y sin estufa, sin nada. Ahí se hablaba algo, algo. Pero en Toconce se hablaba quechua pero también eran bilingües, se hablaba español también. Al principio no hablaban quechua pero porque les daba vergüenza, después cuando entramos en confianza ya hablaban quechua y todo eso. Pero eso fue...Entramos rápidamente en confianza

E: ¿no le costó?

E3: no mucho, no mucho. A ver, mira. Hubo dos hechos en Toconce, dos hechos anecdóticos, pero que me marcaron para toda la vida. Nosotros cuando empezamos a trabajar en Toconce. Como te decía en Ollagüe la mayor parte de los niños, no eran de Ollagüe, eran de Calama, de San Pedro, de mejillones.

E: ah qué curioso

E3: Sí, que los papás trabajaban ahí en carabineros, en oficinas públicas o en el ferrocarril, de manera que con el idioma ya no tenía ningún problema y los que hablaban quechua que sus familias eran originarios eran muy poquitos. En Toconce, no, ocurría lo contrario, todos eran de ahí. Debemos haber empezado con unos 60, sesenta y tantos alumnos y mi señora atendía de 1 a 3 básico en una sala chica y en la sala grande yo atendía de 4 a 6 básico. Eh, estaba así en una pizarra, en ese tiempo eran pizarras negras con tiza...mira primero cuando llegamos no había nada, nada, nada!

E: ¿nada... solo la construcción?

E3: Sólo los muros. No habían bancos, no había sillas, no había papel, no había lápiz, no había tiza, ¡no había nada! De manera que los niños, nos arreglamos con los niños y llevaban piedras. ¿Te contaron?

E: Sí!

E3: Llevaban piedras y acá (*apoya la manos sobre los muslos*) se ponían unas tablas. Conseguimos tablas y por ahí esos sacos de cal, sacos de cemento, ese papel, ahí unos lápices y con eso escribían, debemos haber estado así entre 15 día, 1 mes. Fíjate que yo todo eso lo escribí en los libros de clase. Porque yo tengo conciencia de que eso en algún momento se va a convertir en cosas históricas.

E: Claro

E3: Después las quemaron, mmm... Entonces llegamos, empezamos a trabajar con los niños y mira la mercadería que llevaron se rompieron... yo pedí que por favor lo prepararan porque íbamos al interior y cuestiones. No prepararon nada, lo pusieron en paquetes de papel, en fin. Y se rompió todo así es que ahí teníamos que estar sacando el azúcar, el arroz para poder comer porque no había almacén, no había nada. Eh, no entendía lo que hablaban los niños, no entendía lo que hablaba la gente, porque además los niños movían muy poco los labios... es una de las características en ese tiempo. Movían muy poco, casi más gutural la cosa.

Así es que para mí era desesperante y para mi señora también pero ella estaba preocupada de otras cosas, además de la escuela. La mujer es más pesá y...recuerdo que, yo ya estaba desesperado porque, ¿Cómo llegar a los chiquillos?, ¿Cómo les enseñaba si nos los entendía?. Y un día, como a la semana, ya me, me enojé. Tenía un niño adelante y lo grité... ahhh! (muy afectado) No me... y yo cuento la verdad aunque me da vergüenza. Y El niño me mira y le veo los ojitos... ahhh me sonó el cabro ... ahí cambié... primera vez, primer impacto que me hizo cambiar todo, todo, todo, hasta el día de hoy. No era él, el que tenía que cambiar para que yo lo entendiera, era yo. Así es que me empecé a meter, a meter, a meter y empecé a entenderlo. Además que en ese tiempo no era sordo, ahora soy medio sordo, ese fue un hecho. Y el otro hecho es que en Toconce estaban arreglando la aducción del agua potable y la represa que hay al comienzo donde captan el agua, arriba donde están los, ¿cómo se llaman estos?, decantadores. Estaban arreglando todo eso así es que habrán unas 200 personas, adultos, hombres que no eran del pueblo que vivían ahí trabajando, vivían abajo en la quebrada. Entonces un día domingo, la cancha de fútbol era un poco más grande y no era como está ahora que es un tierra, no. Era una cancha de fútbol con menores medidas que las reglamentarias pero así. Y, me invitan a jugar. Los de debajo se llamaban los Fiscales, y los de arriba el pueblo y me invitan los dos a jugar por ellos. Y yo dije pucha allá abajo son como 200, 300 y acá tienen 10...Allá no voy a jugar así es que, juego por el pueblo. Y sabes que eso, me marcó también y fue una decisión así, al ojo. Eh ...Hubo represalia, la gente de los Fiscales que tenían camioneta para ir a Calama y cuestiones, nunca... nunca me llevaron a Calama. Cando yo quería bajar iba ahí ¿hay camioneta? ¿bajan a Calama? No, no hay. Yo empezaba a subir a Toconce, al pueblo y partía la camioneta.

E: ah fue una decisión política.

E3: claro, claro, claro y no, **fue una decisión cultural, ideológica**, ah. Eh Entonces, Incluso me dijeron algo que es bien desagradable que me dijeron sabí que Toconce es un pueblo de brujos y un cabro... dos cabros de 20 años que le digan que están viviendo con puros brujos ah y me llevaron, y me mostraron y me dijeron que acá, y todas las cuestiones. Y yo no les creí po, me quedé con la gente del pueblo. Así es que la gente, uno más po.

E: claro, ellos también reaccionaron me imagino.

E3: y después había un tremendo respeto... de nosotros a la comunidad y de la comunidad a nosotros...terrible el respeto. Nosotros, incluso me han dicho que yo me "andinicé" y es verdad, es verdad yo me "andinicé" ... llevé lo mío también, eh participábamos en las costumbre, en todas, en todas las que estábamos allá. Por ejemplo en el fútbol, con los años creamos la asociación de deportes del centro del Loa, que eran Toconce, Ayquina y Caspana

E: ah y todavía juegan pu, todavía hacen campeonatos.

E3: Sí, si el presidente, José Saire, es mi amigo con él la creamos. Con él la creamos y.... Íbamos a pie a Caspana, a Ayquina a jugar por que no había camión, no había nada

E: Claro, ¿y cuánto le tomaba llegar hasta allá?

E3: Nos tomaba unas 3 horas unas 4 horas. Si yo iba, yo iba a conversar con el profesor de Caspana y me iba a pie, me iba a las 3:00 de la mañana llegaba a las 6, 7 conversábamos todo el día y regresaba en la tarde a Toconce para estar en el pueblo de nuevo a las 6:00 P.M.

E: Igual se demoraba poquito por que el pique es largo.

E3: Claro, claro, son 16 km en línea recta pero hay quebradas. Entonces nos respetábamos mucho, pero además de respetarnos, yo diría que nos queríamos... nos queríamos harto con los viejos. Ya están muertos ya esos, lamentablemente. Por ejemplo si se nos enfermaba alguno de nuestros niños, si no respondían a los medicamentos nuestros, nuestros hijos recurríamos a los medicamentos del pueblo, los tradicionales. Una vez hubo una epidemia muy grande de gripe, imagínate en ese tiempo la gente se moría de gripe. Y a mí me dejaron caja de penicilina y cuestiones que yo tenía que, me enseñaron cómo auscultarlos, cómo poner las inyecciones y cuestiones y yo atendiendo a todo el pueblo casa por casa durante un tiempo. Y la gente tenía harta confianza a las inyecciones a pesar de que las agujas eran horribles.

E: Claro

E3: Así que no, fue un...no, mira, a veces bajábamos, porque bajábamos de improviso bajábamos a Calama cuando había una locomoción había que subir y bajar. Al comienzo pasamos algunas pellejerías pero después criamos gallinas, teníamos conejos y cuando bajábamos nos olvidamos de las gallinas, de los conejos pero la gente que pasaba por ahí les tiraba pasto, les tiraba maíz. Era cuando más comían, cuando no estábamos nosotros. Así es que...lo otro es que en aquellos años no había locomoción, los profesores nos quedábamos, suponte subíamos en febrero, los primeros días de marzo y bajábamos después del 21 de mayo. Después la municipalidad nos llevaba y no bajábamos hasta después de San Santiago.

E: ah Claro. Las vacaciones como de invierno

E3:claro, claro. Así es que bajábamos unas 3 veces al año, una cosa así. La mayor parte del tiempo allá.

E: estaban cómodos entonces

E3: Sí, mira. Yo me entretenía harto, yo no tenía idea de antropología, no tenía idea de antropología. Pero ahí aprendí po. Y todos los días tenía mi cuadernito donde iba anotando lo que conversaba , lo que veía, los cuentos las leyendas que me contaban, las cosas que pasaban y los iba dejando, los iba dejando. Después cuando nos vinimos a Antofagasta ingresé a esta universidad. Yo quería estudiar

antropología, sociología, no había, así es que estudié historia, geografía y educación cívica. Eh en el medio hice un montón de cursos del ministerio que en ese tiempo se hacían en Santiago, en Lo Barnechea. Y tengo un currículum bien rico: Director de escuela, Director Técnico de Alfabetización, Supervisor Nacional de Educación, en fin. Hice todos, todos, todos los cursos del ministerio. Y después profesor de historia y geografía, fui director de escuela acá como al año de haber llegado.

E: Todavía joven, 27 años..

E3: 27 años y a los 27 años entré a estudiar a la universidad. Era, en la normal el más joven de mi curso, el más niño. En la universidad era el más viejo, así es que tengo las dos experiencias. Empecé a hacer clases acá por hora en periodismo, en pedagogía básica, en distintas carreras, Historia de Chile. Empecé a ordenar algunos apuntes, escribía muy poco. Escribí cuentos y cuestiones, me gané algunos premios pero después no escribí más. Y el 75 llegaron algunos de mis, algunas de las cosas que había escrito que había concursado, llegaron de la mano de algunos profesores de la Universidad de Chile acá a Antofagasta. Les gustó, les llamó la atención y me invitaron a trabajar con ellos, por hora también en literatura y trabajé ahí hasta el 82.

E: Entró temprano al mundo académico

E3: O sea bueno, trabajé hasta el 82. El 82 me echaron de todos lados por cuestiones políticas. Yo opositor total a la dictadura. El 11 de marzo de 1990 fui asesor del SEREMI de educación, no me gustó y en marzo del 91 ingresé a la Universidad de Antofagasta al instituto de investigaciones Antropológicas y en el medio hice una licenciatura de ciencias de la Educación, un Diplomado de Investigación educacional y cualitativa y un magíster en Educación. En 1999 creamos la carrera de Pedagogía General Básica y fui jefe de carrera, 2004, 2005 saqué 2 generaciones, todos magister y 2 o 3 doctores. En 2005 me nombraron directora estudiantil de la universidad hasta el 2010 que jubilé.

E: Y en este tiempo se ha dedicado a escribir, si está muy activo

E3: Ah no y en el medio, ah ya, lo que te interesa a tí. Yo soy indigenista. Yo estoy con los mapuche, con los quechua... pero respetando la multiculturalidad en Chile como una nación, como un país, como un estado plurinacional pero con el estado Chileno. Yo no estoy de acuerdo con que cada nación aborígen, indígena, como quieras llamarla de pueblo originario, sea un estado nuevo. Yo soy chileno y a partir de ahí comparto lo otro.

E: maestro, en esos términos el estado tampoco ha sido capaz de responder en términos educativos, curriculares a las necesidades de esta nación culturalmente variada. Llevándolo a Toconce, yo me imagino que usted además de los temas de infraestructura, las mesas y todo eso. Me imagino que tuvo otros problemas educativos que tenían que ver con ...

E3: Claro, tú quieres volver allá. Ya, volvemos. Mira, una de esas cosas que en aquellos años contribuía a la relación con la comunidad fuera muy estrecha era que con los fondos del cobre se estimaba una buena suma de dinero a comprar alimentos para los niños de las zonas rurales y de algunas escuelas urbanas de sectores más pobres. Entonces a Toconce llegaba bastante mercadería y además de eso, la ayuda cristiana evangélica y Caritas Chile, enviaban también harina, leche y otras cosas. De tal manera que los chiquillos, normalmente en el pueblo se hacía pan una vez cada 15 días pu. Entonces uno tenía que guardar el pan en sacos en latas y ya a los 4 ó 5 días remojarlo y ponerlos en una cuestión para poder comerlo. No, ahí los chiquillos comían pan, uno mandaba a hacer pan una o dos veces a la semana. O, sea. Era buena la cosa pero no pagaban a nadie para que hicieran eso. Para que cocinara, para que prepararan los alimentos, entonces la comunidad se turnaba. Y ellos llevaban la leña, llevaban las personas que iban a cocinar, todo. Por turnos le correspondía a cada familia, tuviera un hijo, tuviera dos hijos, tuviera 10 hijos, lo que fuera, pero la familia completa comía ese día en la escuela.

E: ¿La familia completa?

E3: Claro, no les restringíamos nosotros "que no, que la familia come allá", entonces ellos. Ellos, las personas que iban a cocinar, mira si tenían un pedazo de carne de llama se lo echaban a la olla. Si tenían verduras, le echaban verduras. Qué sé yo, mmm. Y además como habían muchas truchas en el río, como en ese tiempo había mucho agua. El día sábado, el día domingo más bien, los chiquillos del curso más grande los mandábamos a pescar. Y el día lunes, trucha con ensalada, con arroz. Entonces había mucha interacción, era, era la escuela de la comunidad. Era de la comunidad y a tal punto que, otra anécdota. Entre la gente de los trabajadores había gente de otros pueblos, de Caspana, de Ayquina. Y va a matricular a la escuela un caballero de Caspana a su hija. Porque él ya vivía en el pueblo, trabajaba abajo con los fiscales. Y bueno, sin ningún problema porque ya hablé con el presidente de la comunidad, con el alcalde. Con el alcalde de la comunidad ya hablé, le pedí permiso y me dijo que no había ningún problema. Entonces antes de hablar con el director o el profesor que eran la administración formal, hablaban con la administración tradicional, con la autoridad tradicional. Y si la autoridad tradicional autorizaba, se seguía, o si no, no.

E: y sigue siendo así hasta hoy día.

E3: así tiene que ser.

E: No, y está súper bien. Yo, presenté ayer a la comunidad mi investigación para que me aprobaran o no. Porque la gente que habló conmigo me dijo. Si la comunidad te dice que no, entonces tú borras y no te dejas ocupar el material que grabaste.

E3: Es así pu

E: y está súper bien.

E3: y sabes tú que hay Toconceños. Por que hay varios profesionales toconceños, abogados...

E: claro, sí. Usted me comentó

E3: que no los han autorizados para validar los proyectos

E: mire

E3: porque hay rivalidades entre ellos. Hay una política también ahí... Bueno, mira por eso construimos una cocina que está al costado derecho y el comedor que está al costado izquierdo. Eh... qué más? Construimos el escenario porque los chiquillos eran muy tímidos. Primera vez que había escuela, escuela formal. Antes había habido otras escuelas, otros cursos. Y entonces a través del teatro, a través de la música a través del baile, a través de otras cosas que los chiquillos se soltaran, que fueran más expresivos. Mira nunca fueron tan expresivos pero al menos se atrevían a leer y a hablar en público. Que incluso las mamás, los papás de la escuela decían, cuando llegaba alguna autoridad. Porque ahí llegaban muchos ministros, especialmente de obras públicas, por el asunto de la aducción. Entonces, y los niños se acercaban a ellos y conversaban algo, por lo menos miraban ahí qué es lo que está pasando. Y decían "no es que, qué valientes, qué valor porque se atreven a estar parados al lado de ellos, nosotros no. Eso de que se esconden la gente del interior en aquellos años, ahora no, ya no existe. Era por las experiencias desagradables que ellos tenían. No eran por otra cosa, entonces, pero los niños no, como no tenían estas experiencias, enfrentaban esa situación. El escenario nos permitía por ejemplo contextualizar especialmente...ahora me estoy acordando "los cuentos de Pedro Urdemales" nosotros los contextualizábamos allá. Tengo amigos, compañeros de curso que eran actores en esos años y yo les preguntaba. "es un bosque, ¿cómo lo significo el bosque?" Ponle ahí una rama y eso que represente el bosque (*riendo*) entonces, bueno, a través del apoyo de ellos...Y tocó que en aquellos años 60, 67, 68 nos encontramos muchos profesores en la cordillera así como yo, no era el único. En Caspana, en Ayquina, en San Pedro, Río Grande había profesores así. Hicimos locuras como ésta, en 1963, 64 organizamos el primer y único encuentro de las escuelas cordilleranas

E: ah qué lindo

E3: en Peine porque Peine era el pueblo que quedaba más lejos, el más pobre y el más abandonado. No había ni camino, había que ir por el salar en aquellos años. Fuimos una semana allá. Conseguimos camiones militares y cuestiones, y fueron desde Ollagüe hasta Socaire. Eran 15 escuelas nos juntamos allá. Más de 200 niños que jugaron ajedrez, tuvimos atletismo, fútbol, básquetball, teatro, coro de todo, de todo muestras artesanales, en fin. Mira fue tan bonito y fue tan impactante, y no fue nadie a vernos. Porque el asunto era traer a las autoridades para que fueran a Peine. No fue nadie y bueno ... que nunca más se hizo, nunca más se hizo. Con los años se están haciendo los juegos cordilleranos donde va una delegación de niños por 2 o 3 días y hacen algo parecido a lo que hicimos

nosotros, con una gran diferencia... a nosotros no nos dieron un peso. Nosotros tuvimos que pagarlo los profesores y llevar los alimentos que los niños tenían en las escuelas. Y pedirle a los militares que nos llevaran, a la municipalidad que pusiera la gasolina en fin ... y dormir en el suelo allá, como fuera. Llevando todo hasta la cuchara para comer. Por eso que te digo, no era yo el único, éramos varios. Impactamos mucho

E: qué bonito

E3: Publicamos una revista

E: no leí de esa revista en ninguna parte. ¿Usted tiene..?

E3: No tengo la revista pero la revista está digitalizada, la tiene digitalizada me parece o un número por lo menos, el museo de Calama. Nosotros hablamos. Yo era el director de la revista , pucha tenía que perseguir a los profesores para que me escribieran y la imprimíamos acá y la pagábamos nosotros de nuestro bolsillo.

E: y cuánto tiempo duró? ¿Cuántos números?

E3: yo tengo dirigidos unos 3 números. Salía una vez al año, imagínate de Ollagüe al otro lado cómo era comunicarse sin radio, sin teléfono, sin nada. Pero después me dijeron que continuaron saliendo algunos números como hasta el setenta pero esos yo no los he visto, ni me he encontrado con los profesores tampoco.

E: qué maravilloso

E3: Después hicimos...espérate que todavía falta.

Empezamos a traer a los niños a Calama, de todos los pueblos bajábamos ya, 5 niños 10 niños que vieran el estadio que conocieran la ciudad. Trajimos niños a Antofagasta y el 64,65 llevamos 45 niños a Santiago, Valparaíso y Viña.

E: ¡oh qué lindo!

E3: Los llevamos por una semana

E: ¿y quién...?

E3: gestiones nuestras... LAN nos llevó gratis

E: chuta, qué impactante.

E3: Claro, claro si nos movíamos

E: Maestro, perdón. Y esto...Porque usted era el profesor porque me imagino que usted también tenía que justificar de alguna manera esta salida pedagógica con quien sea que estaba dirigiendo.

E3: mira una vez me dijeron eso

E: con la provincial, qué se yo

E3: fue la provincial de Antofagasta, que es como el SEREMI de ahora "yo no autorizo eso"..."no autorizo eso" Discúlpeme señor Bosque. Bosque era el

apellido del Jefe. Discúlpeme señor Bosque pero esto lo está organizando la comunidad...(casi en un susurro) listo.

E: ja,ja,ja...

E3: así que ...es que nosotros postulábamos que... y está vinculado a la educación intercultural . Nosotros postulábamos que una manera de provocar el etnodesarrollo primero es con identidad. No hay etnodesarrollo, ni hay desarrollo ni nada de eso si no es a partir de uno mismo. A partir de la comunidad y segundo que para llevar adelante eso, para ejecutarlo hacían falta líderes. Entonces esos niños eran los líderes, iban a ser los lideres en unos años más... fracasamos. Porque.. nuestros... el 67 parece que fue cuando yo me vine a Antofagasta porque mi señora estaba enferma y después se vinieron otros colegas y después detrás de nosotros se vinieron nuestros alumnos.

E: Se vinieron a estudiar por acá

E3: a estudiar o a vivir.

E: ah, dejaron el pueblo

E3: justamente

E: o sea, no sé si es un fracaso

E3: fue un fracaso porque produjo ... fue todo lo contrario de lo que esperábamos pero sin embargo hoy día los líderes y los hombres sabios de las comunidades son esos alumnos. Yo me he encontrado en Río Grande por ejemplo con un presidente de la comunidad que me dice "ohh, don Domingo "ah que pasa yo lo conocí a usted en Peine el año 63, 64 ". Mira yo soy más o menos conocido por allá arriba porque ... hasta el día de hoy no he abandonado los pueblos.

E: yo creo que es por eso, ellos lo verbalizan así

E3: Si y me identifican que estoy en las peleas de ellos.

E: si , lo verbalizan así

E3: a ver, que más. Comienzo, que límites habían?

E: claro porque, usted se adaptó. Veo que se adaptó en el fondo entendió la dinámica y los códigos de la zona, porque hay que manejarlos para poder trasladarse qué sé yo pero se supone que igual el ministerio tenía que proveer con algunas cosas . si usted estaba ahí ... con las puras paredes me dijo.

E3: si ... después. No si después llegaron los libros. Esa es una cosa bien interesante. Cerraron la escuela de Río Grande y se llevaron todos los bancos, las sillas y la campana de río Grande a Toconce hasta el día de hoy si tú hubieras leído la campana, tiene grabado ahí, "Río Grande".

E. oh

E3: nunca la quise devolver

E: ja,ja,ja!

E3: jejeje .. éste es un trofeo de guerra así es que se queda acá.

E. ja,ja,ja

E3: jejejeje... es que la campana, se quedaba en todo el pueblo y en las quebradas era, es un sonido muy pero muy lindo. Ah y ahora y hay otra cosa que también hacia allá en mis ratos libres. Atendía dos estaciones sismológicas.

E: y aprendió ahí, sabía ... le enseñaron?

E3: ahí me enseñaron pu. Pero no te voy a decir que... bueno sabía era un temblor o un terremoto.

E: jajajaja

E3: pero, pero yo no...tenía que sacar las cosas, en fin. Uno era de una institución norteamericana instalada en Nueva York y la otra era la universidad de Chile. Así que yo tenía que... la universidad de Chile era con tambor y rollo tenía que grabar las horas y una vez al día cambiar el rollo. En el otro no, era más avanzado era con cinta magnética. Pero tenía que ir unas dos veces al día, bajar la quebrada, ¡hacia un frío!

E: oh

E3: Que se grababa con milésima de segundo de la BBC y esa es otra cuestión también. Nosotros nos guiábamos por eso uso horario, una precisión de milésimas de segundo y tocábamos la campana por esa hora.

E: mire

E3: y sabes tú, cuando nos vinimos la gente nos contó. Ponían sus relojes por los toques de campana.

E: mire..

E3: por que los toques de campana a las ocho, a las ocho. A las 12:30, a las 12:30. Así que.

E: impactando de manera que ni se imagina.

E3: claro nosotros no teníamos idea.

E3: claro

E3: pero después nos dijeron, después nos dijeron porque sabían. Eh bueno, que más. Ah los niños, eh... al comienzo les llegaron algunos overoles, uniformes . eh otros compraron, eh útiles escolares también y la escuela actuaba como un ente.... El impacto social de la escuela, la escuela actuaba como un ente aglutinador. No solo la nuestra sino que todas las escuelas, por eso que eran

escuelas de la comunidad, la comunidad las cuidaba. Entonces, fijate que nos llegaban niños hasta de Calama.

E. mire

E3: Toconceños de Calama que los llevaban los ponían ahí y de todos los campamentos. Campamentos le llaman a una casa que haya alguien que cuide la, el que cuida la línea telefónica que cuida el agua, esas cosas. Los niños los mandaban al pueblo cuando salían de vacaciones volvían a otros lugares los niños...Siloli, Inacaliri, también venían para acá. Eh.. de manera que ahora, por ejemplo, **cuando cerraron la escuela de Toconce . Cuando la cerraron el 2010 es un crimen ! Cuando cerraron la escuela de Cupo, de Río Grande, es un crimen ! porque están desintegrando la comunidad.**

E: es lo mismo que manifiestan ellos, es la misma sensación.

E3: Claro.

E: le quita vida.

E3: le quita, pu. Le quita.

E: más allá de lo educativo, digamos.

E3: Claro, mira. En lo formal allá en todas las escuelas de acuerdo a las instrucciones del ministerio, los protocolos en fin. El día lunes se cantaba la canción nacional y se izaba la bandera, se realizaban todos los actos, eh.. el 21 de mayo nosotros nos quedábamos ahí porque hacíamos juegos populares, jugaban los más chiquitos, los más medianos, los más grandes, en fin, había vida, pero nunca (se ríe) tiraron uno, unos pedazos de dinamita la primera vez a la quebrada, casi me muero.

E. jajaja!

E3: y le decían los 21 cañonazos y tiraban 21 cañonazos a la quebrada que, retumbaba todo y para el 18 de septiembre igual... para "la limpia ", para los velorios, los entierros, los lavatorios...yo también iba y hacia las costumbres, incluso todavía de repente por ahí algunos me dicen hágala usted, y yo no me las sé tan bien pu. Sé algo pero no todo, no mucho. Y yo creo que me convertí en uno de los brujos , ajajajajaj

E: Ve, tiene que ir a asumir de Yatiri por allá

E3: claro, bueno el a ver ¿en qué nos ayudaba? Nos ayudaba en, el ministerio en alimentación pagándonos los sueldos, pero ni siquiera sabían si estábamos vivos, muertos, enfermos, no sabían.

E: Claro, si po. Demoraba meses la comunicación

E3: nos dejaban botaos ! Nos dejaban botados, cuando nosotros bajábamos ahí nos veían ah ¡! Tay pelucón, córtate el pelo , esto lo otro pero, es que los, los jefes don ...Salgado por ejemplo, él eh , el era excelente persona muy humano, muy

humano, y el sabía que estábamos trabajando que estábamos cumpliendo que no estábamos , que no nos arrancábamos, nada y nos apoyaba.

E: Ah ya, confianza en la labor.

E3: En octubre del, en octubre, el veintitanto de octubre de 1963 creamos la OPRIL

E: Sabe que he buscado tanta información de la OPRIL y no encuentro en ni una parte.

E3: No po si la teníamos nosotros pero

E: ja,ja,ja

E3: pero, pero ¿sabes cuál es el problema? Primero que nosotros éramos muy cerrados

E: ya

E3: nos tenían miedo, nosotros eh, les podíamos llevar todos los pueblos a Calama a protestar sin ningún problema .

E: mire..

E3: Y la gente nos seguía

E: claro

E3: oh nosotros seguíamos a la gente, mmm. Y la OPRIL la Organización de Profesores al Interior del Loa en el , en el museo de Calama puede que haya algo eh, pero lo primero que hicimos la inauguración de la OPRIL en Octubre del 63 nos dieron una semana de permiso para estar en Calama e hicimos un diagnóstico de la ... del interior del Loa. Que, yo creo que es el diagnóstico más participativo y más completo que ha existido.

E: qué bello

E3: pero el problema está en que como nosotros no teníamos recursos eh, dirigentes de Chuquicamata nos regalaron un Ditto , ¿tu ubicas el ditto?

E. no...

E3: es un , es un papel grueso que tiene una capa como de gelatina

E: ya

E3: Y que tú tipeas una especie de stencil que es morado, lo pones ahí y después sacas copias. Pero con el tiempo se borra.

E: ah y ése era el registro que tenían.

E3: entonces todo ese proyecto. No está en ninguna parte y todo lo otro que te cuento lo hizo la OPRIL .

E: perfecto

E3: la OPRIL eh... escribíamos en los diarios .

E: los diarios de Calama

E3: de acá de Antofagasta.

E: ah

E3: en la página de redacción salían nuestros trabajos, nuestros artículos.

E: como OPRIL

E3: Como OPRIL y como personas. Porque la idea era.. todos teníamos que escribir.

E: qué buena ¿y era la actitud de todos..?

E3: a la fuerza .

E: ... ya

E3: a la fuerza, el que no se quería movilizar lo movilizábamos .

E: ya

E3: porque, nosotros copiamos a las comunidades.

E: muy bien

E3: así es que ... no, igual. Por ejemplo la escuela de Caspana , donde está el museo en Caspana al frente. Esa la construyeron dos colegas junto con la comunidad .

E: qué hermoso

E3: y en cada esquina estaba la casa de un profesor y al medio la escuela. ah por que la escuela original está donde estaba la posta que ahí había... una filtración de agua , del canal que no estaba la posta por supuesto, corría...Y era insalubre total esa cuestión y ahí vivían los profes ahí hacían clases.

E: chuta

E3. entonces construyeron lo otro. Eh no, no eh. Fue un grupo muy bonito, muy bueno, muy heroico, muy valioso.

E: súper potente.

E3: sí...

E: muy potente, sí . Sí porque al final los niños al final tenían esta sensación de un espacio comunitario que solamente da la comunidad

E3: era de la comunidad todo y había, hay algo que yo ... tú me has hecho pensar en esto, eh recordando todas estas cosas, que algunas las tengo escritas otras no. Eh, con el tiempo, con los años 20, 30, 40 años me he dado cuenta que había una

cuestión ideológica debajo. Eh, yo soy católico pero los colegas de Caspana eran ateos, los colegas de Toconao, San Pedro de Atacama eran masones entonces y era un católico progresista, los de Caspana eran medio de izquierda y los de San Pedro, Toconao eran radicales pero sabes que con el tiempo todos fuimos bien de izquierda... todos somos bien de izquierda. Entonces en aquellos años fue nuestro aprendizaje político, social, de compromiso con la gente.

E: claro

E3: y eso nos hizo ser lo que fuimos después. Eh, yo siempre, emociona esta parte porque siempre le rindo homenaje a un tremendo amigo José Guyana, él es detenido desaparecido.

E: mmm

E3: hubo otros que fueron doctorados , hubo otros que están en el exilio y yo, que me quede´ acá. Mmm, eh yo creo que hay algo de lo cual tú no me has conversado, no, no me has preguntado y que es .. a ver, no sé... lo que hoy día podríamos llamar el currículum o los planes y programas.

E: si, para allá iba al preguntarle por los textos

E3: claro o los planes y programas y más que los planes y programas y que el currículum la política educativa. Porque resulta que, lo que yo he vivido , lo que y te estoy contando corresponde a un gobierno radical, corresponde a un gobierno de derecha, corresponde a un gobierno demócrata cristiano, a un gobierno eh, eh, de Allende de la unidad popular, a la dictadura y a la concertación y ninguno fue igual. Incluso tuvieron programas distintos porque si tú, nosotros el programa que teníamos cuando llegamos a la cordillera hasta el 64 era lo que llamábamos el kilo y ½ . Era un libracó así (*gesto con las manos*) y donde venía todo lo que teníamos que enseñar en cada uno de los cursos. Ese debe estar en el museo, en Santiago, en el museo pedagógico. El 65 Frei sacó otro programa que salió en la revista educación en la nº 1 en la nº2 en las primeras revistas de educación. El 70 el 71 empezó a gestionarse, no alcanzó a ejecutarse, la escuela nacional unificada que era otro, otro programa.

E: otro programa

E3: en 1975 aparecieron las políticas educacionales del gobierno de la época y el 90 comenzaron las nuevas políticas educacionales. Entonces, dentro de ese contexto, ¿habrá educación intercultural? oye educación intercultural empieza hablarse acá como el año 93 , 94.

E. claro

E3: después de la CONADI

E: son los primeros programas

E3: después de la CONADI. Si antes estuvo la CEPI, es que también hay otra cosa pu, eh, no hay nada que coordine todo por que cada uno cree que descubrió

la pólvora pu. Por ejemplo hoy día estaba leyendo algo sobre ORIGENES y orígenes decía que la actividad en educación intercultural comenzó como el 2002... oye el 2002 nosotros ya llevábamos 12 años acá en eso.

E: sí, no po como programa apareció en el 90 pero si nos vamos al mundo ya desde los Incas metidos en Atacama yo sé que hay indicios de educación

E3: no y espérate que antes

E: qué más intercultural que eso

E3: y no, incluso el mismo gobierno, en la década del 90 el ministerio de educación en la división de educación primaria había un departamento que era de educación intercultural o educación rural.

E: ah claro primero era rural, no se llama intercultural.

E3: claro, y que era esto, y te lo digo por que trabajé con ellos. Entonces es incómodo cuando empiezan a aparecer con que no había nada antes y no, habían... lo que ocurre, lo que ocurre es que nada de lo que ocurrió antes fue evaluado y cada nuevo programa empieza sin una evaluación anterior.

E: claro

E3: por ejemplo, el ORÍGENES dice, oye antes no había nada los profesores no tienen idea de educación intercultural. Y el niño este que fue a Toconao dice lo mismo, no tienen idea de educación intercultural. Oye y es lógico que no tengan idea pu, por que los profesores que fueron capacitados en educación intercultural ya jubilaron, no están y nosotros insistíamos en que la capacitación tiene que ser permanente, ah.

E: sí, tiene que haber un traspaso

E3: renovó, renovar, se renovó todo yo creo que de los que trabajaron conmigo, oye no debe quedar más de uno y eso...y eso, entonces todos los otros no trabajaron educación intercultural y algunos que quedan no estaban de acuerdo con la educación intercultural .

E: claro

E3: porque más que nada les interesa el SIMCE y todas esas cosas ...entonces, ¿qué están evaluando? No se, me, me ... por eso yo creo que hay un elemento que ... ¡el contexto!

E: pero..

E3: el contexto, perdona, pero mira, hoy día hay un, hay movilización todos los días para todos los pueblos y barata. Todos los caminos están, desde acá salimos y vamos a Socaire, a Peine, a Toconce donde sea, está asfaltado hasta la puerta, hasta la entrada del pueblo ¡ Nosotros no, no había, hasta tuvimos que andar en burro! ... el profesor de Peine cuando yo llegué de Río Grande, cuando yo llegué allá arriba, se demoraba doce horas desde Río Grande, desde San Pedro de

Atacama hasta Río Grande, en mula, ¡en mula! O sea, era un día completo. Oye entonces ...nosotros no, nosotros a partir del 90, ya a partir de la reunión que tuvo el candidato Aylwin con los pueblos originarios allá en, en la Araucanía el 89 , eh ya nosotros nos empezamos a preparar, pero nosotros siempre vimos la educación intercultural como un elemento más al servicio del desarrollo o al etnodesarrollo, no lo vimos como un fin en sí mismo. Si no que, nuestra visión, es la visión de Morin.. de Edgard Morín la visión, de la cuanto se llama? Ah! Ya me voy a... ¿tu ubicas a Morin? ... Morin es un marroquí francés que vivía y no sé si vive todavía en, en México y que se ha preocupado de la teoría de la Frac.. ahora me acordé, la Teoría de la fragmentación que es el pensamiento occidental que todo lo divide, lo ramifica y la teoría de la complejidad que todo lo incorpora

E: ahh.. perfecto

E3: que todo lo conserva. Ah entonces dice que no sólo es el todo si no que es las relaciones entre los elementos del todo y de cada uno de esos elementos con el entorno y del todo con el entorno.

E: fantástico, sistémico

E3. ah, total, total. Entonces ... mira, ha cambiado tanto la cosa pero pregunta mejor, si no te voy a echar a perder la entrevista

E: No, no me echa a perder nada, aprendo, estoy aprendiendo. No pero yo estoy súper de acuerdo en que, claro, se llama intercultural ahora pero está pasando hace mucho tiempo, mucho tiempo antes de usted, mucho antes de ustedes que estuvieron allá haciendo patria, entre comillas. Pero usted recién me hizo un comentario y yo ahí quiero, quiero volver a Toconce pero desde lo que usted me dijo, porque me dijo que no está de acuerdo... eh, que somos todos chilenos en el fondo con que cada pueblo se gobierne pero Chile tampoco está gobernando para estos pueblos entonces en términos curriculares, no es pertinente el currículum, usted lo vivió de alguna manera

E3: es que eso es otra cosa pu... eso es otra cosa. Eso lo que tú estás diciendo es que tendrían que haber currículum regionalizado, ¿ah? o currículum que corresponda a partir de la realidad de cada lugar no necesariamente de un pueblo originario, ah. Claro

E: claro, yo sé que no es posible tener esa variedad de currículum, es insostenible...

E3: sí es posible. Tiene que haber un currículum, a ver, tiene que haber un tipo de currículum que sea uniforme y otro que sea complementario que responda a las realidades locales.

E: a la zona

E3: pero el estado, es que, cuando yo planteo el problema del estado es que también cuestiono a este estado pero tiene que haber un estado unitario porque o si no queda la escoba.

E: no, por supuesto.

E3: ¿ah? Entonces el problema. Yo soy Así es que imagínate, que el estado ha sido manejado por la oligarquía, por sectores dominantes, entonces han impuesto cosas, por ejemplo. El 60, por allá en las planes y programas de estudios nuestros aquí en la cordillera aparecía que había que enseñar la ballena, había que enseñar el elefante, el puma.

E: ya, esa es mi pregunta si era pertinente lo que usted enseñaba

E3: no, nosotros no enseñábamos la ballena pu.

E: ah ya, pero ahí tiene que ver con el currículum vivido y con la decisión del docente en esa aula

E3: Claro, claro

E: a la suerte de la olla un poco

E3: pero eso era, no era sólo yo, éramos todos.

E: Claro pero después de usted viene un profesor que quema todo

E3: claro después de eso, claro, claro

E: a eso voy po

E3: a que el que más influye ahí no es tanto la política educacional, no es tanto el currículum oficial, es el currículum real.

E: vivido

E3: por que tenemos el currículum oficial, real, negativo, oculto pero no, el currículum real.

E: pero no cree usted que quizás. No sé, yo me imagino a este profesor que no, que claramente no tenía ganas de estar allá, si tiene que ceñirse por unos planes y programas establecidos para la zona, quizás se hubiese manejado de otra manera

E3: sí, sí claro.

E: fantaseo yo, realmente no lo sé.

E3: sí, sí, estoy de acuerdo contigo. Pero cual es el problema, lo que te dije hace un rato, que nunca, nunca, el ministerio nos tomó a nosotros y nos preguntó cuál es el currículum o refórmenme el currículum o arreglen el currículum. Salvo una vez, una vez... A ver no sé si está acá, ojalá que este acá me tinca que no está. *(revisa su maletín)* No, no está pero en lo que te mandé está.

E: ¿el que mandó Pedro Venegas?

E3: no el que te mandé cuando te mandé una serie de documentos

E: sí

E3: ya ahí

E: el currículum de Toconce?

E3: no ahí , ahí iba que Peine y Socaire , el programa de primero a cuarto básico es nuevo y era oficial. Y ese lo consultaron allá y ese lo hicimos con la gente de Peine y Socaire

E: ahhh... hicieron consulta

E3: ellos, claro! Participé en reuniones todo. No te va a gustar mucho porque habla de " Taller de Patrimonio Cultural " no entendieron nunca que no tenía que ser un taller que es algo transversal .

E: claro

E3: pero ellos querían taller

E: les gusta

E3: claro. Oye, no lo que interesa es el Kunza. No, nosotros queremos inglés. Inglés por que cuando, les llevé por primera vez el, los resultados, lo que habían dicho ellos, lo que yo pensaba ¡me lo rechazaron po! me dijeron "nosotros no queremos tanto kunza queremos más inglés".

E: pero..

E3: queremos más informática ...

E: ve, ahí ... yo por eso volvía. El estado no es capaz entonces de dar cuenta ni de responder a las necesidades de sus poblaciones en distintas localidades, en distintos contextos entonces pierde pertinencia

E3: claro, claro pero eso no tiene nada que ver con la autonomía pu.

E: no, por supuesto pero ahí estamos a la suerte del que venga si le interesa o...

E3: es que es no es un problema, no es un problema... es un problema de un organismo del estado. Ah , por qué? Porque resulta que el estado tiene que velar por otras cosas, por ejemplo, la soberanía.

E: por supuesto

E3: nosotros, ya yo llegué a la frontera yo viví todo el problema del Lauca, viví cuando fue la situación de laguna del desierto, también lo viví acá así que se como..

E: ve, pero usted sabe mejor que nadie entonces lo abandonados que están

E3: ¡Claro!

E: sin embargo al momento que, también necesito su opinión... me gustaría saber su opinión por qué la gente de Toconce por ejemplo manifiesta que, lo que quieren, la mayoría, no todos, es que vuelva a abrir la escuela para no salir y ellos no quieren y ocupan la palabra "contaminarse" el nivel de violencia simbólica es clarísimo. Contaminarse con los urbanos, con Calama" pero de alguna manera llega un punto donde ellos se tienen que integrar a la sociedad nacional, entonces ¿en qué condiciones, cree usted y con qué tipos de contenidos hay que educar a un niño toconceño para que efectivamente el urbano o desde lo rural se pueda integrar, de la mejor manera por la idea de tenerlos aislados yo tampoco sé si sea buena.

E3: no pu, no es buena.

E: pero el programa intercultural no está dando abasto

E3: pero es que, es que la interculturalidad es por decirlo así, empieza, por decir algo, un número. Empieza con el 80% en primer año básico pero debe terminar con el 5% en cuarto medio. Vas incorporando cada vez más lo externo. Lo que necesita la sociedad urbana por que no lo podemos limitar a que no sea ingeniero, que no sea médico, que no sea astronauta, que no vaya a estudiar al extranjero. No podemos limitarlo entonces hay que combinar las dos cosas y eso, por ejemplo ... son muy buenos para las matemáticas, para los idiomas. Entonces no yo... ahora, ¿qué es lo que necesita la comunidad? Qué es lo que necesita la comunidad, por ejemplo nosotros... prácticamente la educación cívica era lo que se vivía pero la educación cívica combinada, las instituciones formales de la sociedad occidental a las cuales había que recurrir, había mucho contacto con la dirección de aguas, Toconce. Ah? Había mucho contacto con obras públicas, con obras sanitarias , yo te decía, iban los ministros arriba y había que conversar con ellos y en el nacional pero también había que estar, oye, con la Limpia Canales con el Talátur !

E: por supuesto

E3: entonces, para mi ese es un salvaje

E: pero por eso le pregunto

E3: sí

E: en términos de contenidos o ya en lo más estructural en lo forma, en la escuela urbana, como recibimos ...

E3: ah, eso es otra cosa

E: cómo nos hacemos cargo

E3: eso es otra cosa... ¿por qué solamente, solamente interculturalidad en lo rural y no lo urbano?

E: es que claro, se está convirtiendo en escuela para indígenas

Pero en ningún momento es..

D: ah no ¡pero si tiene que haber interculturalidad también en lo urbano!

E: claro

E3: lógico

E: ¿y de qué manera? ...

E3: mira aquí a lo menos tienes que empezar con talleres, por ejemplo, yo creo que una de las primeras cosas que mmm...por las cuales nosotros pasamos y vivimos, fue con la pertinencia. El currículum no es pertinente, el currículum urbano, sino que es uniforme, homogéneo.

E claro

E3: entonces el currículum... yo trabajo acá con los chiquillos de, en esta misma sala, con los chiquillos de arquitectura del último año eh, dándoles contexto regional, estos temas entre otros nosotros no hablamos de educación hablamos de otras cosas, son los que tratamos y eso debería ser en todas las escuelas. Son nuestras raíces.

E: claro también memoria histórica.

E3: claro

E: hay que hacerse cargo

E3: no, la historia, la religión, la filosofía ... si tú no entiende si no conoces la filosofía de las comunidades del mundo andino no los vas a entender. Que los occidentales prepotentemente denominamos cosmovisión ...despectivamente. El arte de ellos para nosotros es artesanía.

E: claro

E3: hay un antropólogo mexicano, Esteves creo que se llama que habla de esto del lenguaje. El lenguaje que usamos con los pueblos originarios...a ellos nos les molesta que les digan pueblos indígenas, a nosotros nos incomoda decirlo, que es distinto.

E: pero...vuelvo, yo estoy súper de acuerdo con usted y me parece que eso también, significar de esa manera también es violencia simbólica pero entonces, como educador y habiendo ocupado prácticamente toda su vida a favor de educar a todo el mundo y especializándose. Más allá de talleres, dentro del currículum formal,... le doy como ejemplo. La consulta indígena que hicieron ahora...

E3: ¿lo hizo la provincial?

E3: MINEDUC a nivel nacional

E3: la provincial

E: ellos plantearon, en Toconce, que por que Kunza si ellos hablan quechua.

E3: pero si hay un consejo quechua, de lengua quechua en Calama

E: si po, pero en la Consulta Indígena de Educación del Programa que se quiere comenzar a implementar el 2020 no se considera un programa situado.

E3: pero volvemos a lo mismo, volvemos lo mismo. Que los que dirigen esto es gente que está sentada en un escritorio y que son ignorantes. Como alguien que trabaja en la provincial de Calama va a ignorar que en el interior se hablan 3 idiomas de pueblos originarios, tres, no dos. Si lo ignora eso no puede trabajar en educación intercultural.

E: no debería, claro

E3: entonces, no eh...mmm, tú quieres algo concreto pero, qué cosa concreta quieres para que yo te conteste.

E: no, no, no quiero o sea ya es una conversación con la experiencia que usted tiene por que para mí esyo entiendo también que la escuela es un instrumento político y entiendo que la cultura dominante va por ahí. Entonces cuando se arman estos programas, que yo estoy de acuerdo hay gente que no tiene el enfoque ni simbólico, ni político, ni entiende el contexto, yo lo sé. Eh pero entonces esto está sistematizado y normalizado para seguir poniéndoles el pie encima y para seguir sin considerarlos. Entonces, en el fondo yo estoy tratando de ver dónde encuentro una brecha para que ellos puedan, además de preguntarles, encontrar una manera de sumarse a la sociedad nacional porque lo van a tener que hacer.

E3: es que ahí yo no estoy de acuerdo contigo.

E: ¿en qué?

E3: en sumarse a la sociedad nacional. Ellos son parte de la sociedad nacional,

E: pero están excluidos, se les hace saber en todas estas cosas.

E3: pero no sólo están excluidos ellos, están excluidos los pobres, están excluidos los diferentes.

E: si, es verdad

E3: están excluidos los discapacitados

E: las minorías

E3: están excluidos los que son de un color distinto...no, la mayoría.

E: Si, es verdad. Vuelvo entonces. Pero estamos con un programa y una consulta. ¿Cómo recibimos, porque los docentes no están capacitados en este momento para atender esta población... no sé si algo concreto pero más allá del taller ¿cómo cree usted que debería funcionar una escuela que sea efectivamente

E3: Primero, en la formación de los profesores. A los profesores hay que formarlos en la interculturalidad, no en la cultura, en la interculturalidad es la cosa, en el concepto, en la actitud. Hay algunos que dicen que la interculturalidad es vida. Ah por que hay distintas acepciones de interculturalidad, en la forma en que uno vive la sociedad. Entonces, bueno, tienes que formarlos en esa actitud, en una actitud... Oye, si cuando llegaban algunos, y yo creo que todavía, los que están ahora allá, justamente en Toconao. Son como nuevos colonizadores, son como nuevos colonizadores, o sea, imagínate en ese colegio, no había casi nada de interculturalidad en mis tiempos hasta el 2010. Y ahí hay, había un tesoro humano, que no lo utilizaban, que no lo aprovechaban en el buen sentido de la palabra. Y estaba sentado en la puerta, una cuadra y media más allá otra señora, una señora que se las sabía todas, ella trabajó con nosotros en esto (señala el libro de matemáticas lican antai de la PEIB) Porque nosotros trabajamos en lo que, a partir del 93, 94 trabajábamos en el equipo profesores de la universidad que yo los escogí, eran poquitos, porque son muy académicos y no allá hay que ir a sacarse la mugre, hay que dormir en el suelo, claro.

E: hace frío, está lleno de tierra, claro.

E3: Y lo que se pagaba no era nada porque a todos igual. Profesores de las comunidades, ¿y quiénes aceptaban más esto? Los profesores de las escuelas unidocentes. Porque para ellos era un motivo de intercambio, de conversar de desahogarse, de interrogar así como estás haciendo tú. Los otros no por que los otros, ¿tú conoces la escuela de Toconao, cierto?

E: No, no he estado ahí

E3: ¿Y la de Caspana?

E: Sí

E3: Ya, es parecida en cuanto a su posición geográfica con respecto al pueblo. Todas las escuelas de concentración son así, aisladas. No están integradas a la comunidad. Por que esa es una concepción geopolítica. Esa es, una serie, cuarteles u hospitales en el conflicto con Bolivia o con argentina.

E: Perfecto

E3: Entonces por eso, porque yo participe también en ese proyecto. Imagínate fui una voz disonante, más todavía en dictadura menos me hacían caso porque claro, si ¿qué es lo que decía yo? Las casas de los profesores tenían que construirse en distintos lugares del pueblo para que se integraran. Por eso que te digo, cuando tú me preguntas qué es lo que hay que hacer. En la formación, en la vivienda de los profesores, esparcidas por el pueblo para que los hijos de los profesores jueguen con los hijos de la comunidad y enseñarles metodología. Por ejemplo, lo que dio muy buenos resultados allá, en la época moderna por llamarlo de alguna manera, en la época post dictadura fue el P900 y el MECE RURAL

E: El P900, ¿que es el P900?

E3: Las escuelas más pobres era la manera de disfrazar las escuelas más malas. Por que, porque esas escuelas las dotaron de computadores, máquinas fotográficas, filmadoras, grabadoras, le arreglaron la escuela, le pusieron mobiliario nuevo. Tú vieras a los chiquillos de primer año, llevando la filmadora para preguntarle a un abuelo, que sé yo cómo se hacía un cántaro.

E: qué hermoso, qué hermoso.

E3: Pero verdaderos investigadores y profesores empapados de eso. Te estoy hablando entre el 95 y el 2005. En las escuelas de Peine, de Camar, de Río Grande de eso te estoy hablando, de Solor. Eso se hizo pero se perdió, no queda ninguno de esos profesores y los aparatos tal vez se los habían robado. Entonces ¿cómo se hace? Que el profesor, que el que autoricen al profesor para que contextualice los programas. Por ejemplo, yo te acuso, yo te acuso, no te leíste el PEI de Toconce (riendo)

E: Sí, sí lo leí

E3: Bueno ahí aparecen los objetivos, los objetivos de educación intercultural, el respeto al medio ambiente y eso tienes que empaparlo todo.

E: Sí es maravilloso

E3: Si son hacia donde apunta el perfil del alumno y del profesor.

E: Trabajar en cerámica, poner el invernadero y todo en relación a la comunidad

E3: Todo eso, todo eso y eso era en todas las escuelas. Ahora eran muy parecidos, porque oye, un profesor solo hacer eso, es mucho.

E: Sí, es muchísimo

E3: Entonces nosotros los juntábamos a todos, una vez al mes qué se yo y ahí intercambiábamos las experiencias y todas las cosas. Mira te voy a regalar esto

E: En serio?! Oh, gracias

E3: Este libro no lo debes tener tú.

E: Lo tengo! Está en la biblioteca de la U de Chile

E3: ¿Lo tienes? El otro no lo tengo yo,

E: Educación intercultural atacameña?

E3: No lo tengo

E: En la biblioteca de la Chile está

E3: No lo tengo ese. Mira, éste. Y espérate que éste es el regalo más bonito que te voy a hacer. Todo lo que nosotros hicimos, mira nosotros empezamos en la nueva época. Yo en la nueva época después de la dictadura me llamaron para que trabajáramos con los pueblos del interior, con las comunidades ahí te cuento.

En la universidad de Antofagasta había un antropólogo, Horacio Larraín que se juntaba todos los fines de semana, todos los sábados con dos niños del servicio social, uno de Toconao y el otro de Talabre. Y a él lo contrataron en la universidad Arturo Pratt para que fuera a coordinar la carrera de pedagogía en educación intercultural.

E: Ah que bello

E3: Aquí está el otro.

E: ¡oh! ¡que buena!

E3: Y lo contrataron para que fuera allá y él antes de irse me dijo, sabes qué, por que él incluso, imagínate, es mayor que yo (ríe) tiene como diez años más que yo. Así es que él se fue como el 92, 93 por ahí y me dice, "yo quiero que tú sigas con lo que estoy haciendo, lo que estoy haciendo conversando con estos niños" Ah ya pu, no hay problema yo los atiende como son del interior. Nos juntamos unos dos, tres fines de semana con los chiquillos y un día me dicen, sabe qué profe, eran del servicio social. Tamos aburridos, siempre los tres nomás, los tres, y porque no más y cuestiones y bueno, es problema de ustedes pu, por qué no lo plantearon. Pa la próxima reunión cada uno de nosotros se trae dos o tres más pu. Mira, llegamos a ser treinta y tantos y en un momento de crisis de la universidad, de los estudiantes, estábamos en condiciones de ganar la federación de estudiantes. Y no quisieron éstos, estábamos en condiciones de elegir uno o dos regidores por San Pedro de Atacama, tampoco quisieron.

E: ¿No quisieron?

E3: No pero porque la orientación nuestra era más sociopolítica. Entonces ese era el grupo Ayllu, yo les sugerí Ayllu, comunidad. Eh como se llamaban Agrupación de Estudiantes de Educación Superior Atacameños y Aymaras Ayllu. Vieras tú la discusión si iba primero Atacameño o Aymara. Todavía existe pero ahora cambio la orientación, ahora es más artística nosotros éramos más puntudos. Bueno con esos niños y sin que nos pagaran un peso, nos daban la locomoción y la alimentación recorrimos todos los pueblos como 3 o 4 veces y elaboramos y después validamos la estrategia, el plan atacameño de desarrollo. Y se llama plan atacameño por que fue hecho por los atacameños, aunque en ese tiempo debió haber dicho Licanantai. Y a partir de ese plan yo hice mi tesis de magister en Elaboración de una Política Educacional para los Pueblos Atacameños. A partir de eso elaboramos las propuestas para trabajar todos los otros proyectos. Nos ganamos, me gané todos os proyectos del ministerio de educación, de la CONADI y de ORÍGENES en educación. Entonces, eso tenía trabajado con asistencia técnica de ellos, de la universidad de Antofagasta. Pero eso tenía una tremenda ventaja, por que los otros eran proyectos aislados pero yo lo hice sistémicos. Entonces algunos, la CONADI pedía por ejemplo, material didáctico para las escuelas, el ministerio pedía: material didáctico para las escuelas, la empresa pedía: material didáctico para las escuelas y se los hacían distintas instituciones, lo mismo. Yo no, mire esto ya lo hicimos, podemos hacer esto otro, entonces

nosotros fuimos de lo macro, el Plan Atacameños de Desarrollo al aula. El aula es esto (muestra libro) y esto lo financió ORÍGENES.

Acá está lo productivo, está el medio ambiente, está la lengua. Porque la lengua no, no es una lengua que se habla entonces está incrustada como tartamudeada ahí la cosa y la cultura.

E: Y esto desde el levantamiento con ellos y la validación posterior

E3: Claro. No y nosotros hicimos, yo hice como parte mía por que me interesaba para hacer eso sistematización de los etnocontenidos. Recorrí todos los pueblos tengo como 400 entrevistas de distintas cosas y, bueno esto es para ti pu. Pero esto, no traje nada más porque no sé si tengo más no tengo más, no tengo idea. Pero estos estaban en todas las escuelas.

E: Maestro muchísimas gracias, que hermoso trabajo!

E3: Y para que veas que no hay evaluación que no hay nada. Esto debe haber costado unos 40 millones... se hizo una sola vez y no se volvió a repetir.

E: Si po, yo no ví este material solo unas referencias fotográficas.

E3: No, no no. En Toconce no está esto es para San Pedro. Exacto y esto incluía un texto para los alumnos, un texto guía para el profesor y uno para que trabaje el alumno. Esta es una caricatura de una profesora de San Pedro de Atacama, todo está contextualizado, tiene dos protagonistas. El niño se llama Antai, la niña se llama Taira y están en todo el libro. Incluso por acá hay un profesor también, el almacén. El almacén también es el de Toconao. Todo, todo, todo, todo, incluso hay un profesor que es que era el profesor de Peine. Las caricaturas de los profesores, todo, o sea, el cabro lo entiende. Pero fíjate que este libro, lamentablemente no se hizo el estudio pero si la experiencia. Este libro se llevó a un colegio a un curso de Calama y los niños no lo entendieron.

E: ¿verdad?

E3: No lo entendieron. Entonces, sin embargo le mandamos libro al nivel central a los niños de acá y los tratamos de tarados por que no los entienden.

E: No puedo creer que después de esta tremenda pega se usó solo un año.

E3: un año, 500 ejemplares.

E: ¿ y por que no ...?

E3: No tengo idea, tienes que preguntarle a ORÍGENES. Yo creo que todos, todos, todos, todos, mira los que más saben de interculturalidad en el país son los mapuche pero los que más hicieron fuimos nosotros.

E: Maestro, yo entiendo lo que significa esta pega y el tiempo que le tomó llegar a esto pero... y ORÍGENES

E3: No nos siguió apoyando.

E: Pero y usted llegó a ese acuerdo

E3: No, o sea simplemente nos cortaron y punto.

E: Y esto se evaluó me imagino

E3: No tengo idea, no se evaluó. Y olvídate por que están los proyectos educativos, está todo eso. Incluso más te diré, después del 2008, 2009 nunca más me invitaron a nada. Ni siquiera a dar una charla, o sea yo lo hago y cuento por la universidad pero por ellos no.

E: Que extraño

E3: Yo creo que hay algo político ahí en la dirección provincial.

E: Seguro pero, con este tipo de resultados, aunque la política lo mueve todo, yo esperaría que eso se hiciera un poco al costado pu.

E3: Claro, yo también...(reímos juntos) que la experiencia nuestra se aprovechara. Imagínate, el único que va quedando soy yo, de los de la región. Me muero, y se terminó todo.

Te traje esto también, esto lo escribí hace algunos años, lo escribí para la UMCE debe haber salido publicado en alguna revista de ellos, no sé. Y mira buscando por ahí encontré esto que te puede interesar.

E: ¡OH! Muchas gracias, se pasó. Es que sabe que llevo 2 años buscando información y no hay información en ninguna parte. Ha sido casi como ir contra la marea, no es tema para otros al parecer. Entonces no está sistematizado nada, no hay documentos digitalizados, ha sido muy complejo avanzar.

E3: Sabes tu que sistematizar todos los pueblos. Yo tengo pendiente montones de libros. Si no tengo tiempo pero por ejemplo en estos libros debemos haber trabajado unas 20, 25 personas. Pero en los libros de 3ro y 4to básico y, ahí empezó mi conflicto, fui con una colega que le puso su nombre pu y nos sonó al resto. Entonces a mi me produjo una desmoralización por que, siempre aparecía en todo, incluso si tu te haz fijado por ahí en los libros aparece el nombre de profesores que trabajaban en el interior. Porque yo decía, pucha, lo único que va a quedar de mis amigos va a ser esto pu, su nombre en este libro. Entonces después que esta otra colega siendo universitaria, doctora... chuta, nos robó todo.

E: ... hicieron hasta 4to básico

E3: Hasta cuarto. En matemática y lenguaje solamente.

E: Que bello

E3: Este, sabes tu él, él dibujante de esto fue el mismo dibujante de Mampato. Nos costó...

E: Maestro gracias, que ganas de juntarnos de nuevo para preguntarle más cosas.

E3: Pero no te he contestado lo que tu me preguntas, ja, ja , ja.

E: ¡Si me contestó!

E3: ¿te contesté? *(revisa el consentimiento con ejes de preguntas)* Lee: Principales problemas educativos. Ah uno de los principales problemas educativos que encontré allá en Toconce fue que los papás no podían ayudar a los niños, en la lectoescritura, en matemáticas. En lo pertinente, si pero en lo otro, no. Pero los chiquillos tenían hábitos de estudio, lo aprendieron conmigo.

Esto es lo que yo te decía hace algún rato que me, así que me produce ruido también, "integrar a los niños a la sociedad nacional". ¡Si son parte de la sociedad nacional!, aunque sean minoría aunque estén postergados, aunque sea como sea, son parte. Y ese espacio lo tienen que ganar, lo tienen que ampliar, lo tienen que vencer.

E: Yo siento igual, pero creo que hay que fortalecer para que ellos se lo crean. Y no sé si eso es un problema de identidad quizás...

E3: Si, es un problema de identidad y tienes razón tú porque por ejemplo, por allá por el 2005 hice un trabajo para el MINSAL, el ministerio de salud. Sobre los profesionales pertenecientes a etnias que trabajaban en el servicio de salud de la región. Y dirigí una tesina de licenciatura sobre los migrantes de 2 o 3 pueblos del interior a Calama. Y cual era la actitud de ellos con respecto a volver al pueblo... no volverían.

E: ¿y por que no?

E3: Por la calidad de vida. No volverían, entonces yo creo que una de las cosas que tiene que hacer la educación y no solo la educación por que también lo hacen las fuerzas armadas cuando hacen el servicio militar, lo hacen los carabineros, en fin, es valorar lo que tienen. Si uno tiene que valorar lo suyo pu, sentirme orgulloso de lo mío. Es un trabajo e generaciones.

E: Claro y harto de eso viene de la casa y ... es complejo.

E3: Hay distintos grupos, hay un grupo conformista digamos "a esto es así, ya es así", hay otro grupo, me vas a disculpar los términos tu busca términos más académicos, más sinvergüenzas, ¿sabes tu que en algunas localidades algunas mineras les pagan sueldo a los presidentes de la comunidad? Le ponen camioneta y le dan gasolina, entonces el cargo de presidente es muy apetecido y algunos llegaron a estar muchos años en ese cargo usufructuando de la cosa y no dando cuenta de los recursos.

E: Ni de las demandas del pueblo

E3:Exacto, exacto, entonces, los sinvergüenzas. También están los que yo llamo los fundamentalistas, los que quieren volver al pasado, yo estoy cerca de ellos pero eso de volver al pasado no se va a poder nunca por que es negar ... como

vamos a negar la tecnología. Así que por eso no todos piensan igual y a veces los conflictos de vuelven conflictos familiares.

No si las relaciones son complejas, yo lo sé. Pero sigo siendo una romántica pienso que con la educación varios de esos problemas que pueden comenzar a resolverse... Muchas gracias por su tiempo, maestro.

Entrevista 4

Delfina Escalier, 70 años

Lugar entrevista: **Toconce**

Fecha: **Enero 2019**

Hora: **9:00**

E: ¿Hasta cuándo estudiaste en la escuela?

Delfina: Hasta 6to

E: Acá en Toconce

Delfina: Sí

E: ¿y cuantos hijos tuyos fueron al colegio?

D: dos...mmm

E: Excelente, ya... ahora sí. Mami Delfi, cuéntame, en qué momento empezaste a venir a la escuela

D: Mire la escuela, empezó acá como en el 1960.

E: ya

D: y ese era el primer profesor que llegó. Ya, entonces éramos hartos niños. Y yo más o menos ya tenía como 9, 10 años, pa 10 años, así. Y ahí... entonces el profesor, eh, yo vivía en el campo, en las estancias entonces el profesor dijo "no, tienen que venir todos los niños, todos los niños a clases" y ahí me echaron a la escuela. Entonces ahí estuve cuantos años acá pu, en la escuela. Pero lo pasé muy bien pu

E: ¿lo pasaste bien?, ¿Tienes buenos recuerdos?

D: muy bien, muy lindos recuerdos tengo.

E: ¿Sí...?

D: Pero ahora por eso me da pena, digo yo pu. Ahí está la escuela que tanto sacrificio costó hacerla.

E: ¿tú estuviste cuando la hicieron?

D: ¡si pu! porque mire...ese tiempo, no había, no llegaba vehículo para acá. No había huella. La gente (a)carriaba las piedras a sus espaldas y traían el barro, la arena, traían en burrito. Los burritos eran aquí la que cargaban todo y entonces con harto sacrificio se hizo esa muralla. Y ahora que dice el alcalde de Calama, que dice, dice que hay que desarmarlo esa, hacer de nuevo pa que una escuela. ¡Na que ver pu! si los muros están pero, intactos, están patente lo que falta es un arreglo solamente, un arreglo las puertas, las ventanas, todo está en intacto pero quieren que arreglen.

E: el alcalde

D: Eh, sí. Entonces, mi sobrina, la Jacquelin cuánto ha andado por ahí. Donde están los jefes de los profesores, ¿cómo se llaman? Departamento..

E: ¿La provincial?

D: La provincial. To eso ha andao. Naaada toman oídos sordos ya estamos luchando como 3 años! Nada y nada, oídos sordos toman y yo le dije al alcalde de Calama . Tay tomando oídos sordos usted, le dije. Mira yo he visto para allá pal sur por la tele. Por un niño hay un colegio y hay un profesor. Vamos a ver, me dice, pero han pasado 3 años ya y nada ¡y nada!. Eso pu. Por eso yo digo, acá hay 7 niños que pueden estar en el colegio. Mis mismos nietos pueden, hay 2 niños uno está todavía... este año va pa párvulo, mi nietito mayor ya va pa primero básico y mi hijo no tiene casa en Calama, no tiene dónde estar y gracias a dios que yo tuve una casita. Ahí están ellos, ¿ve?. Entonces yo digo, ¿hasta cuándo?, ¿Hasta cuándo hay que esperar? Yo digo de repente, yo tuviera plata, iría donde el presidente Piñera. Le diría todo lo que esta pasando acá que de nosotros están echaos al olvido...¿que pensarán?, que somos bolivianos quizás (ríe) jajaja no se acuerda de nosotros .

E: ja,ja,ja

D: Nosotros somos humanos también pu, también necesitamos colegio pa nuestros niños, educación como todo el mundo lo necesita. ¿No le parece?

E: por supuesto que sí pu

D: Sí pu y eso digo yo pu.

E: Pero, y mami Delfi. Y usted cree... ¿si hicieran un colegio acá, qué esperaría que le respondiera el presidente, por ejemplo?

D: ohh me diría

E: ¿o qué solución espera?

D: Yo esperaría que me diga: Mira, en este año se va a abrir la escuela... yo contento pu. Vinieron periodistas de Santiago. Yo no sabía. Me dice el Abel, me dice a mí. Sabí que va a venir unos caballeros por la escuela me dice, porque no vas, dijo. Tú tienes nietos.

E: claro

D: Fui pu. Me pillaron pu. Yo no sabía tampoco que venían de Santiago. Vinieron con unas cámaras y ahí yo le dije pu , yo quiero que haya escuela le dije. Ni por eso pu! ¿cuándo? Puis no te digo que ya nos han olvidao. Y estamos en territorio chileno pu. Pensarán que somos bolivianos, no sé que será. Ja,ja,ja,ja

E: (riendo) ¿y el resto, y los demás que tiene niños?. Porque yo sé que la Jackie ha pedido escuela y yo sé que usted...

D: Tiene dos pu tiene su hija y tienen su sobrino y allá la, mi tocaya Delfina tiene 2 y nosotros tenemos 2, ahí son 6. Y aquí la Nicolasa tiene 2, son 8! ¡8 niños!

E: ¿y las demás piden? ¿También van a pedir y se mueven?

D: Sí... pero las otras no dicen nada. La Jackye ha luchao. La Jackeline ha luchado. Y yo he hablado pero noo... oídos sordos. Dentra aquí, sale aquí.

E: ¿Y la comunidad no dice nada? Porque viene un abogado a hablar de las aguas. De las postas.

D: No dice nada pu! Viene abogado, que sé yo pero. Nooo, no están ni ahí con nosotros. No sé qué pasa. A ratos me da rabia (ríe)

E: ¿Y su nieto? Porque usted me decía que llegó cuando hicieron la escuela acá.

D: Si pu. No, cuando yo nací acá pu. Nací, me crié y tuve en el escuela acá pu. Y después ya fui adulta, me casé y viví todo mi vida acá pu.

E: Y usted ¿qué diferencia cree que tenga para sus nietos ir a la escuela? ¿Cambia la vida cree usted?

D: Cambia la vida. Si pu, cambia la vida por lo menos ahora llega el vehículo aquí en el pueblo, tenemos buena huella, gracias a la presidenta Bachelet. La presidenta Bachelet hizo todos estos sectores hizo arreglar las huellas. Dijo, pa los pueblos aislados que se arreglen las carreteras, las huellas. Gracias a la presidenta Bachelet, ¿por qué te digo la Bachelet? Por que el caballero que vino a hacer la inauguración la huella, él dijo así. Tienen que dar gracias a la presidenta Bachelet", dijo. Por ella, dijo. Se arregló todas estas carreteras, dijo, de los pueblos interiores, dijo. Si, por eso ahora están mandando huella el pavimentao.

E: Sí pue, está la huella buena

D: Sí, dejó la cantidad de plata para que terminaran estos caballeros que están arreglando todavía la huella. Tan años ya. Entonces... es un beneficio grande para nosotros pu. ¿no le parece?

E: Sí pu...

D: Lo que antes no teníamos, hoy día gracias a dios y gracias a los que han cooperado , los que han colaborado con nosotros. Las autoridades. Por eso estamos con buena huella, ¿ve?. Lo que no tuvimos es la escuela pu, es la escuela lo que nos hace falta. Habría que, yo digo. Los niños traen vida al pueblo pu. Hay una alegría, una bulla, un entretenimiento. Ya pal 18, pal 21 hacen sus , sus juegos. Es lindo pu. Izan la bandera, todo eso, ve. Entonces ahora en vez qui haiga niños acá, la gente se está yendo a la ciudad. En la ciudad la gente y aquí se va, pucha con todos sus niños, a la final, allá se quedan ya. Cuánta gente se ha ido de acá. Por culpa que no hay escuela. Por eso se han ido la gente y a las finales allá se han quedado familias grandes. Mira nosotros ya estamos quedando puros ancianos acá. ¿por qué? Por la escuela. Entonces, eso digo yo.

E: Y, Mami Delfi, ¿cómo sería la escuela que a usted le gustaría? ¿qué cosas enseñarían?, ¿cómo serían los profesores?

D: Así como usted (ríe) Vengas a enseñar pu. Ya te tendrías que venir con el caballero a enseñar.

E: Maravilloso sería. Pero ¿y antes de eso? Por ejemplo ¿qué cosas tendrían que aprender en la escuela, cree usted?

D: eh. Lo que se... lo que educan pu.

E: ¿Lo mismo que aprenden en cualquier colegio?

D: Claro pue, la educación pu. Usted sabe que hoy día sin educación la persona no es nada. No sabemos ni hablar, ni defendernos, nada. Pero cuando tienen estudio, saben lo que es bueno y malo. Así te digo yo. Si pu. Lo que tendrían que arreglar igual es la escu... tan las casas para el profesor. Faltaría el arreglo no más.

E: Sí pu

D: Eso pu

E: Pero ¿y de las costumbres usted cree que no? ¿eso, no debería enseñarse en la escuela?

D: Yo creo que también pero eso ya sería como, una persona que sería de acá, así. Una persona que sea de acá del pueblo como ser, la Jackeline. Es criado, nacido acá, ella sabe todas las costumbres que se hacen en el pueblo. Yo creo que sería una persona de acá, fuera de los profesores, ¿no le parece?

E: sí, sí

D: Sí pu.

E: ¿Y qué costumbres usted cree que tienen que aprender? Porque de las costumbres en Calama...

D: No, no. Yo creo que tienen que aprender las costumbres que se hacen aquí... en las Limpias de Canal. Los antiguos como han vivido. La gente antepasada. Antes de Cristo vivían aquí. Tantas ruinas que hay, esas ruinas y la del otro lado. Eran hermosas caballero (se dirige a un acompañante que visita por primera vez el pueblo) Sabí que habían así dos personas sequito, habían cantaritos, habían husos para hilar, tenían sus hornos, tenían muchas cosas. ¿Sabí? **que se llevo el cura pa San Pedro de Atacama si. ¡Llevó todo!, al cura, el padre Gustavo Le Paige.** Yo digo, ahora que venga pa acá el Le Paige (*reímos todos*) ...Ya se ha llevao ya pu.

E: Sí pu

D: Y nosotros nunca supimos defender nuestros derechos, ¿Por qué? eso faltó la educación o alguien que nos habrá alumbrado. Nosotros todos teníamos miedo, todos éramos tímidos, por que nosotros éramos del campo. Ahí se han aprovechado pu.

E: ¿Y qué otra costumbre crees tú que deberían enseñar en la escuela?

D: ¿Que más podría ser? De todos los Santos. Esos son costumbres antiguas pu.

E: Claro

D: Lo que hacen, este, pago a la tierra, los cerros, al agua. Eso sería. Pienso yo, no sé.

E: Si po, si es tu opinión.

D: Para que la nueva generación cuando venga, entonces pueda contar que así fue antes pu. ¿Cierto?

E: Claro

D: Es que la gente antigua fue muy católica acá pu. Tuvo mucha creencia de la Pacha Mama, de los cerros, del sol del agua, de la tierra, todo eso pu. Entonces yo, yo ya no ya pu. Yo perdí todo eso.

E: ¿Perdiste?

D: Perdí, ya no creo. Yo solo creo en dios, nada más. Pero yo respeto mucho. ¿Sabí por que? Porque yo, fui criado ahí, fui criado con mis abuelitos en esas tradiciones. Entonces yo respeto mucho.

E: Y mami Delfi. Se supone que en los colegios, uno no puede enseñar de los dioses.

D: Sí pu

E: Se supone que cada uno cree en lo que quiere sin que nadie lo obligue a creer en esas cosas.

D: Claro

E: Entonces, ¿usted que cree que tienen que pasar en el colegio acá en Toconce mismo? ¿No enseñarle de creencias o dioses?

D: Yo creo que el niño dirá pu. El niño dirá, soy católico, soy evangélico. El niño dirá yo soy evangélico o el niño dirá yo soy católico. Me imagino yo así pu. Entonces tendrán que ver su decisión del niño y hacerle la religión de lo que a ellos les parezca.

E: Sí, yo pienso parecido. Pero creo que es difícil porque el que enseñe esas religiones tiene que conocer esas religiones.

D: Claro. Cómo le harán curso de religión en los colegios.

E: Ya no se hace. Es optativo. Los que dicen que son católicos pueden tener clases de religión. Pero solo los católicos. No hay mas opciones. Entonces el que cree en cualquier otra cosa

D: ¿Tantas cosas por pensar, no? Ve.

E: Fuimos a la escuela.

D: Está intacta, sus murallas. ¿Sacaste foto? Es bueno mostrar eso en Facebook, no sé pu. Que ahí está la campanita.

E: Sí vimos la campana. De Río Grande es la campana.

D: de Río Grande, sí.

E: Parece que hay que arreglarla. No está mala.

D: eso decía yo pu. Arreglarle no más pu. Mala no está, si está intacto su muro, firme igual que una roca. Entonces yo creo que unas pintadas, una arreglada. Está pero excelente.

E: Además que es amplia..

D: Si pu. Ahí teníamos nosotros, hacia el fondo. Ahí, este, izábamos bandera, ahí recitábamos poesías.

E: ¿Recitaban en el escenario?

D: Si, pu en ese en el escenario que está. Y a mi me tocó una vez recitar este, el 21 de Mayo. Y me acuerdo ! Me acuerdo.

E: qué lindo

D: Este ¿cómo se llamaba?, ¿cómo se dice?

E: ah, ¿se acuerda de la poesía?

D: Sí, me acuerdo de la poesía. Me acuerdo todo por que me tocó recitar ahí pu.

E: Se lo aprendió

D: Me lo aprendí y no me he olvidado (*comienza a recitar*):

*El 21 de Mayo, fecha mortal y sublime.
En un desigual combate nació la gloria de Chile
Fue al norte bravío, vino el gigante peruano
A la esmeralda (no se entiende)
Arturo Pratt, chileno que no se rinde
Saltó sobre el buque enemigo
Su marinero le siguen*

Así era ah.

E: ah ¡qué linda!

D: Ese me mandó a recitar y me acuerdo pu. Así pu ahí bailabamo, ahí recitábamos, izábamos la bandera.

E: Venía el pueblo a verlos ¿o no?

D: Todos pu, el pueblo venía. Lo pasábamos bien. Después corríamos en saco, tiramos la, este. La corre..

E: ah, la cuerda?

D: La cuerda. Eh harto jugué, harto juego hacíamos con el profesor. Lo pasábamos bien.

E: Pero y aprendió?

D: Sí pu, aprendí a leer, aprendí a escribir un poco, no mucho. No muy bien pero aprendí harto. Era mala pucha que era maaaala, no podía pa la historia. Las tablas me acuerdo un poco todavía. De repente, yaaa iba uno, se desmemorió pu. Se le va la memoria.

E: Sí pu, si uno no lo ocupa.

D: ah...

E: ¿y hacían música, mami Delfi?

D: Sí pu, nos mandaba a cantar, este. Eso "Chile Chile lindo" Cantabámos, cantabámos de esos que cantan pal sur pu...Ya me he olvidado pu.

E: ¿Como cuecas, así o como tonadas?

D: Como tonadas, si, esos cantábamos. Hartas canciones, ya me olvidé.

E: ¿y todo en español siempre?

D: Todo, todo en español siempre.

E: Mami Delfi y ¿ usted tiene cuaderno, algo que ocupó en esa época o botó todo?

D: Todo. Habría que haber guardado, ¿no?. Mandaba a dibujar, así.

E: Trabajaban en greda me dijeron también. O eso fue después.

D: no, dispues.

E: Con el Venegas

D: Ah. No más antes , no. Era pura lectura no más. Pura lectura, poesías, cantos, así.

E: qué lindo.

D: Y el profesor decía, "a ver"... nosotros éramos jovencitos ya pu. Éramos varios jovencitos. Ahí estaban esa vez don Isidro, taba yo, estaba la Isidora que vive acá, taba la don Gregoria. Habíamos hartas jovencitas. Algunos ya partieron ya la

mayoría, fijate. Joven se fueron, murieron. Decía, ya, había Carnaval. Decía "quiénes anoche fueron a Carnaval, a cantar. Y quiénes fueron a la fiesta? Levante la mano" No faltaba uno que decía "tal, tal, tal estaban" Ya, decía el Gómez. "Pararse aquí adelante y van a cantar lo que cantaron". Y corría el que le decían el gallo, corría a su casa y traía el tambor. Empezaba a tocar el tambor y empezaba a cantar (*ríe*).

E: Ja,ja, ja. ¡Qué notable!

D: Después era la limpia de canales entonces, ya "¿quiénes fueron a a la fiesta?, ¿quiénes fueron a bailar?, ¿quiénes bailaron?". No faltaba el gallo pu, que le decían, se llamaba Edmundo se llamaba, el gallo le decíamos pu. Y era como gallo también pu, era bueno pa correr mano a las niñas pu. Y nosotros estábamos pasando, estábamos en el pasadizo para traer la leche y nos corría mano el gallo, ja,ja,ja. Yo le he dado un puñete.

E: excelente

D: Y el gallo decía, ya. Ellos salieron a bailar. "ya, ahora vengan a bailar" decía el profesor. Pa adelante, pa atrás pa adelante pa allá. Cante , decía y el gallo cantaba.(casi carcajeándose) Las canciones cantaba y bailábamos pu, ¿que íbamos a hacer? Lo pasábamos re bien.

E: ¿y salían ...? ah no, pura lectura me dijo pu y baile y canto. ¿no salían a las terrazas?

D: No, no. No salíamos. Nos llevaba pa allá a la quebrada en ese tiempo había agua pu. Hacia unas pozas allá y nos llevaba jugar a la pelota en unos arenales. Ahí chuteabámos y jugabámos. De aquí del local pa abajo (señala en dirección a la sede) eran los de abajo, del local pa arriba eran los de arriba. Entonces los de arriba con los de abajo nos mandaba a jugar. Ya, ¿quién metía gol? Mmmmm, chute pelota, chute con tierra. Pero que hemos jugado tanto. Otros están bañándose, así. Ahí nos llevaba a la quebrada.

E: Qué lindo

D: y yo creo que él se acuerda igual lo que hacía.

E: Se acuerda con mucho gusto. Yo le dije que le mandó muchos cariños. Se acordaba del señor lobera que dijo que fue alumno suyo y me decía que tuvo muchos alumnos, que había muchos estudiantes.

D: Mucho! Si, hartos éramos. Como cien seríamos.

E: Si pu, en los documentos dicen que eran como ochenta que venían de distintos lugares. Son hartos pu

D: Si pu, hartos. Por que habían. Él y su señora hacían clase.

E: Y sus dos hijos ¿ o no? Que venían con ustedes a la escuela

D: Eran chiquitos pu, eran bebés. Sus guaguas eran bebés. Te dijo?.

E: No, yo pensé que venían a clases también ellos. Que sabía que vivían acá.

D: No, eran bebés chiquitos. Así pu, la pasamos re bien nosotros.

E: ¿Y usted sólo estuvo con Domingo Gómez?

D: Sí. De profe, sí. El Chago también estuvo ahí, el Mateo, éramos hartos pu. Ya pa jovencitos éramos, de nueve y diez años, otros de diez años y otros de once hasta doce. Si no recibía más tampoco, hasta ahí no más. Los que tenían más años ya no pertenecían a clases.

E: ¿Y esos se iban a Calama o no estudiaban?

D: No, le hacía nocturna. Clase nocturna les hacía. El finao viejo no tuvo escuela, no por que él era ya mayor de edad. La Martina fue pu, sus hermanos fueron, así.

E: ¿y pa los niños, mami Delfi, le gustaría igual?, ¿que jueguen, que lo pasen bien?

D: Lindo pu. Si pu que aprendan.

E: Cómo se imagina

D: Puuuuu sería lindo, ¿no? Ver los niños. No ve que los niños traen alegría pu. Tan metiendo bulla, están jugando, están riendo, están peleando a rato ya están de amigos. Si así son los niños pu. Los viejos no pu, peleamos nos enojamos, pucha hasta cuando pu. El niño no pu, pelea un rato al otro están de la mano pu (ríe). Así pu.

PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACION MENCION CURRICULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA
INFORME DE TESIS

Alumna: Verónica Muñoz Rivero

Quien opta al Grado de Magister en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

Título de la Tesis: "Demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce, en Alto El Loa".

Guiada por: Profesora. Claudio Millacura Salas

nota: 7,0 (Siete coma cero) considerando lo siguiente:

1.- Respeto a la problematización: Presenta un correcto planteamiento y contextualización explícita del problema a investigar. Correcto manejo de información antecedente y conocimiento experto o aplicado.

2.-Pertinencia y Relevancia: Identifica temáticas y énfasis en las materias centrales comprendidas en el Programa (Magister en Educación). La investigación presentada posee el potencial para desarrollar publicaciones, proyectos de investigación o nuevos estudios de post grado.

3.- Manejo Teórico: La autora de la tesis aplica y demuestra un dominio adecuado de los conceptos y el análisis como la discusión de los resultados de la investigación son los esperables para una tesis de post grado.

4.- Estrategia Metodológica y Resultados de Investigación: La tesis presentada es pertinente y coherente con las declaraciones metodológicas y su lectura aporta información empírica, relevante y consistente.

5.- Conclusiones: Las conclusiones presentadas son adecuadas al análisis de los resultados de la investigación y se integran de modo coherente al enfoque teórico declarado.

Valoración del trabajo de investigación.

Sin duda los temas referidos a la Educación Intercultural Bilingüe deberían ser de interés para la educación en general y en particular para la cultura escolar en Chile. Lamentablemente no es así. Sin embargo, la tesis presentada es un claro ejemplo cómo a través de la observación de la historia de la educación en la comunidad indígena de Toconce, en el Alto el Loa, los especialistas podrán ver un resumen de cuál ha sido la relación de la escuela y los pueblos indígenas. Además, podrán observar, a través de una propuesta de selección de contenidos culturales, la posibilidad de construir un currículum pertinente. Esta tesis no sólo cumple con los diferentes aspectos que se esperan de un post graduado de la Universidad de Chile, sino que es una invitación a cómo construir currículum desde la cultura, desde los discursos de los miembros de la comunidad, desde sus anhelos y frustraciones. En fin, volver a centrar la escuela en la relación con la comunidad próxima más que en los estándares de evaluación lejanos.

Apreciación global.

Lo presentado en la tesis en mi opinión es un tema central para la educación en Chile, en momentos en donde el conflicto entre Pueblos Indígenas y Estado-Nación no cede. Volver a centrar la relación entre comunidad, escuela y currículum es la oportunidad (tal vez la única) que tenemos los profesionales de la educación de volver a pensar en la pertinencia. Es cierto, la globalización nos obliga a salir y compararnos con el mundo. La trampa es que no es todo el mundo, sino algunos países, de cuya tradición cultural no somos parte. No se trata de enclaustrarse sino de fortalecerse. No es aislarse sino conocerse para sumarse a otro. En suma, no se trata de negar la diferencia sino de construir a partir de ella. Lo anterior es parte de lo que algunos estudiosos denominan Educación Intercultural Bilingüe. La tesis presentada entonces es acerca de Educación Intercultural Bilingüe

Se hace entrega del informe, ante la Comisión Calificadora de la Tesis.

Prof.Dr. en Historia mención Etnohistoria.
Claudio Millacura Salas
Departamento de Antropología
Fac. de Ciencias Sociales

Santiago, 06 de Julio del 2018

PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACION MENCION CURRICULO Y COMUNIDAD EDUCATIVA
INFORME DE TESIS

Alumna: **VERÓNICA NATALIA MUÑOZ RIVERO**

Quién opta al Grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

Título de la Tesis: *“DEMANDAS DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL MANIFESTADAS POR LA COMUNIDAD INDÍGENA DE TOCANCE, EN ALTO EL LOA”.*

Guiada por: Prof. Claudio Millacura Salas

nota: siete, cero (7.0) considerando lo siguiente:

Constituye un estudio riguroso que devela en profundidad, la realidad de la educación y sus demandas manifestadas por la comunidad indígena de Toconce. La trayectoria investigativa para develar la realidad de esa comunidad, implicó un exhaustivo recorrido histórico y geográfico que incluyó el análisis descriptivo de la época prehispánica hasta el actual contexto con la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe.

Es importante destacar además, que la descripción y análisis realizado acerca de elementos de la naturaleza circundantes a la comunidad, cerros y volcanes, como espacios sagrados, el agua de importancia vital en ese entorno, las concepciones del tiempo situado en el conocimiento del espacio sideral, a través del movimiento de las constelaciones, de la vía láctea permiten su comprensión como ejes simbólicos sedimentados en la cultura a través de generaciones, comprensión relevante para la sustentación de la necesidad de generar un currículum pertinente a una comunidad ancestral invisibilizada en sus expresiones culturales profundas.

En una adecuada conexión lógica con el problema y los objetivos planteados, el diseño, estudio de casos desde un paradigma cualitativo, permitió producir datos a nivel profundo a través de la aplicación de entrevistas semi estructuradas a informantes claves vinculados a la comunidad.

En nuestra opinión, el aporte más significativo de la tesis, reside en el método

aplicado para el análisis del corpus, porque permitió develar los nudos que coartan el desarrollo de una educación intercultural que favorezca la equidad, el respeto a las diferencias, la igualdad y la no discriminación. Ya que a través de la construcción de categorías, fielmente construidas a partir de los datos, fue posible, en el proceso analítico-interpretativo realizado, encontrar los ejes fundamentales que van a poder permitir la generación de modalidades curriculares pertinente a esas realidades.

Una investigación rigurosa que entrega un conocimiento muy importante para mejorar no solo la calidad sino que la equidad de la educación en nuestro país.

Se hace entrega del informe, ante la Comisión Calificadora de la Tesis.



Prof. Informante de Tesis Mónica Llaña Mena
Departamento de Educación
Fac. de Ciencias Sociales

Santiago, Agosto 5, 2019

PROGRAMA DE MAGISTER EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN CURRÍCULO Y COMUNIDAD
EDUCATIVA
INFORME DE TESIS

El alumno: **Verónica Muñoz Rivero**

Quién opta al Grado de Magíster en Educación con mención en Currículo y Comunidad Educativa.

Título de la Tesis: **“Demandas de educación intercultural manifestadas por la comunidad indígena de Toconce, en Alto el Loa”**

Guiada por: Dr. Claudio Millacura salas.

nota: 7,0 (siete coma cero) considerando lo siguiente:

El problema de investigación se sitúa en un contexto de actualidad, es de contingencia, con una relevancia tanto para potenciar los procesos de análisis curricular y su pertinencia.

La justificación y planteamiento del problema es amplio y profundamente sustentado en antecedentes históricos, socioculturales y curriculares. Abordando la interculturalidad educacional, desde sus orígenes y desarrollo colonial. Junto a lo cual se plantea el proceso interno de construcción de demanda educativa, así como el impacto de dicha institucionalidad en la vida cotidiana de la comunidad de Toconce.

El desarrollo teórico ubica la tesis en la fenomenología y el interaccionismo simbólico. Luego tensiona teórica y empíricamente el concepto de educación intercultural. Discutiendo su complejidad, así como sus definiciones y prácticas desde el Estado chileno.

Luego, en lo metodológico es posible señalar que la pregunta de investigación está acotada y es coherente con la especificidad de los objetivos planteados. Con un enfoque comprensivo-interpretativo, se desarrolla un estudio de casos intrínseco. A través de entrevistas semi-estructuradas a distintos miembros de la comunidad (mayores, madres y profesor) se indaga en la historia y la experiencia educativa, se levanta la voz intergeneracional sobre la experiencia escolar, en tanto infancia indígena. Y también la demanda de educación con

pertinencia cultural.

Se realizó un análisis cualitativo por teorización anclada, en el cual se codificó, se construyeron y relacionaron categorías. En dicho análisis se hizo triangulación metodológica, en entre el discurso de los/as sujetos/as considerados en el estudio.

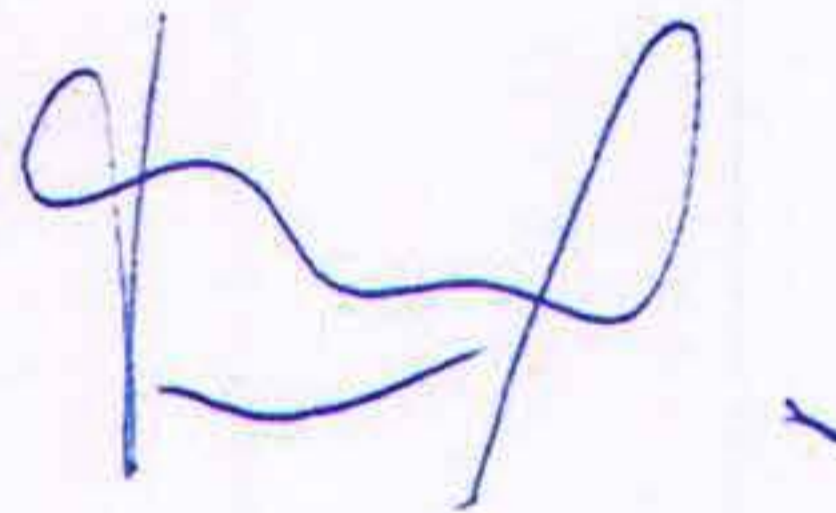
Los resultados de esta investigación se grafican en la construcción de las categorías: Significado otorgado a la experiencia de ser estudiante indígena; Relaciones interculturales sostenidas con la cultura dominante; Elementos culturales que deberían expresarse en el diseño e implementación curricular.

Para finalizar, al estudiante tesista, señala u sus sugerencias y criterios para una propuesta pedagógica, en la cual la significación de la otredad sea parte integral de propuestas de reconocimiento territorial, étnico y cultural.

Para finalizar y en síntesis se trata de un trabajo de investigación inscrito en la línea de interculturalidad para una educación pertinente. Finamente desarrollado. Felicidades, ha sido una delicia leer este documento. Considero que cumple con a cabalidad con los requisitos del grado de magíster.

Se hace entrega del informe, ante la Comisión Calificadora de la Tesis.

Prof. Informante de Tesis Fabiola Maldonado García
Departamento de Educación
Fac. de Ciencias Sociales



Santiago, 8 de agosto de 2019