

## UNA APROXIMACIÓN AL CONOCIMIENTO DEL “CURRÍCULUM OCULTO” EN LA EDUCACIÓN INDOAMERICANA

*AN APPROXIMATION TO THE KNOWLEDGE OF THE “HIDDEN  
CURRICULUM” IN THE INDOAMERICAN EDUCATION*

por:

**MG. EMILIO FERNÁNDEZ CANQUE**

*Profesor de Biología y Ciencias Naturales*

*Magíster en Educación*

*Dr.º en Psicología y Educación, Universidad Autónoma de Madrid (España)*

*Departamento de Educación*

*Facultad de Educación y Humanidades*

*Universidad de Tarapacá*

*Avda. 18 de Septiembre Nº 2222, Arica, Chile*

*E-mail: efernand@uta.cl*

### RESUMEN

La educación, tanto formal como informal, ha ido adquiriendo una importancia fundamental para explicarse procesos de revitalización y/o debilitamiento de la cultura y de la proyección social de los grupos humanos.

Ello ha determinado que la preocupación por las formas culturales originarias sea un campo de estudio emergente y de gran importancia socioantropológica. En atención a ello es que el presente artículo permite compartir un enfoque educativo de alta pertinencia educacional en el norte de Chile y en la macrorregión sur andina referido.

Lo acontecido en la educación en esta parte del mundo durante los años 1850 a 1930 nos obliga a evidenciar los aportes de los primeros educadores latinoamericanos, quienes hicieron un valioso e inédito aporte hacia el desarrollo de nuestras formas culturales y nuestras primeras manifestaciones de un “desarrollo con identidad”. El artículo incluye también los principios educativos andinos que han sido estudiados por diversos autores como una forma de valorizar los aportes de nuestras culturas milenarias y ancestrales.

**Palabras clave:** Educación indoamericana, principios educativos andinos, currículum oculto.

### ABSTRACT

*Education –formal or informal– has been acquiring a fundamental importance to explain revitalizing and/or weakening processes of culture, and social progression of human groups. This has determined that the preoccupation for original cultural forms turns to be an emerging field of study having a great socio-anthropological importance. Taking this into account, the present article allows us to share a focus of a high educational pertinence in the North of Chile, and in the South Andean macro region.*

*What happened in education in this part of the world between 1850 and 1930 obliges us to give evidence of the contribution of the first Latin American educators who made a valuable and unprecedented contribution to the development of our cultural forms and first manifestations of a “development with identity”. The article also includes Andean educational principles which have been studied by many authors as a means of valuing the contributions of our millenary and ancestral cultures.*

**Key words:** *Indoamericana education, Andean educational principles, hidden curriculum.*

*“Sube a nacer conmigo, hermano.  
Dame la mano desde la profunda zona  
de tu dolor diseminado.  
No volverás del fondo de las rocas.  
No volverás del tiempo subterráneo.  
No volverán tus ojos taladrados.  
Mírame desde el fondo de la tierra,  
labrador; tejedor; pastor callado;  
Domador de guanacos tutelares;  
albañil del andamio desafiado;  
aguador de las lágrimas andinas;  
joyero de los dedos machacados  
agricultor temblando en la semilla;  
alfarero de tu greda derramado;  
traed a la copa de esta nueva vida  
vuestros viejos dolores enterrados”.*  
(Neruda, *Macchu Picchu*, 1950, pp. 140-141).

### INTRODUCCIÓN

Los versos de Pablo, nuestro Nobel de literatura, resumen los aspectos centrales del presente artículo. Diversos estudiosos afirman que la educación es un proceso que acompaña al ser humano desde que nace y comienza a dar sus primeros pasos, hasta que se desarrolla y adquiere conciencia de su entorno y de sus potencialidades finalizando su existencia probablemente provisto de mucho conocimiento y educación que se adquiere en su desarrollo vital. Esta educación se define, en términos muy generales, como “Currículum Teórico, formal u oficial y currículum real, implícito u oculto”<sup>1</sup>, atendiendo a

que normalmente existe un proceso educativo que se realiza de una manera estructurada y organizada –a la que algunos autores llaman escolarización–, mientras que existe también una educación –mal llamada informal, implícita u oculta– que se adquiere en el contacto con el medio, con los componentes del grupo familiar y especialmente con la comunidad de origen.

Atendiendo a lo anterior, resulta particularmente interesante preguntarse qué ocurrió en las diferentes etapas de nuestra existencia; en particular resulta valioso para este estudio centrarnos en el período 1850 hasta el año 1930, debido a que en esta etapa, aparentemente, habrían ocurrido hechos de gran trascendencia para la educación indoamericana.

Por tanto, es posible preguntarse: ¿Hubo realmente una educación y, si ésta existió, qué características adquirió? ¿Qué relación existe entre esta forma de educación indoamericana y la existencia de aquello que los autores llaman “currículum oculto”? ¿Quiénes contribuyeron a la génesis y desarrollo de la cultura y educación en este continente, reconocido inicialmente como “abyayala”<sup>2</sup> o “tierra de indios”? ¿Cómo se condujo la inevitable interacción entre los poseedores iniciales de la tierra y la llegada de otros habitantes al mismo “nicho ecológico”?

Ponencia: “Renovación de las prácticas de Planificación Curricular”, Erazo Jiménez, María Soledad, pág. 251.

<sup>2</sup> Término referido de las culturas originarias de este continente que significa “Tierra de indios o tierra indígena”. Actas de Programa PROEIB - Andes - Universidad de San Simón, Cochabamba, Bolivia.

<sup>1</sup> Revista *Pensamiento Educativo*, Pontificia U. Católica de Chile, PUC. Volumen 29, 2001. “Innovación Curricular”.

## DESARROLLO

Probablemente contestar a todas las interrogantes ya enunciadas sea motivo de un trabajo de mayor extensión y profundidad, especialmente considerando la importancia que están tomando en nuestros procesos educativos latinoamericanos dos conceptos fundamentales: multiculturalidad e interculturalidad. En cuanto a la primera, se ha afirmado que “la multiculturalidad a nivel latinoamericano refleja una mayor posibilidad de comprender la variedad de situaciones étnicas, nacionales, lingüísticas culturales del continente, que se dan hoy y que se irán desarrollando progresivamente”<sup>3</sup> Por otra parte, respecto a la interculturalidad, se afirma que “hablar de educación intercultural en el mundo latinoamericano de lengua dominante española es habitual y se asocia a la relación entre la sociedad global y sociedad indígena. Comprende aquellas culturas y lenguas que conforman, en el sentimiento e ideología de la población, parte de los orígenes de la nación y del país (Culturas y pueblos originarios)”<sup>4</sup>.

Lo cierto es que cuando llegaron los “conquistadores” encontraron evidencias culturales y expresiones educativas que hasta la actualidad se mantienen. Con ello no nos estamos refiriendo únicamente a las mundialmente conocidas “momias de la cultura chinchorro”<sup>5</sup> (con una data estimada en 7.000 a.C.) que son características de nuestra región, sino a lo realizado por poblaciones originarias posteriores y contemporáneas que basan su existencia en la acción de producir la tierra logrando aprovechar sabiamente los escasos y cada vez más raquíuticos hilos de agua que caracterizan el desierto del norte de Chile, considerado por muchos como el más árido del mundo. A estas manifestaciones de un dominio sobre los elementos naturales, a saber el agua, el sol, el viento y la tierra, considerados claves en la cosmovisión andina, podemos agregar la existencia de otras manifestaciones que superan las “necesidades primarias”... nos referimos a las formas de expresión de su música, leyendas,

lenguaje, artesanía y en especial su cosmovisión y racionalidad.

En la abundante literatura existente podemos encontrar numerosas alusiones a lo indígena y a lo nativo, considerándose en la mayor parte de las afirmaciones como parte de la “barbarie”, así como en otras como parte de las “fuerzas vivas” que hay que incorporar al estado y al entorno social para expresar en mejor forma la naciente “democracia”.

Lo que no se puede afirmar es que la presencia del indígena y sus formas de desarrollo cultural y educativo sea un tema ficticio o inexistente. Quien se atreva a afirmar lo contrario se irá encontrando con “hallazgos arqueológicos y comunidades activas” que lo desmentirán de inmediato. Sin embargo, esta indoamérica ha sufrido constantes y variadas interacciones en los distintos aspectos de su existencia que la han modificado sustancialmente transformándola en lo que hoy vemos.

Resulta interesante, por decir lo menos, asumir que existe un desconocimiento de los aportes tanto educativos como culturales de los indígenas de esta parte del continente. A lo anterior se agrega lo siguiente:

- ¿Cuál es el efecto de los procesos globalizadores sobre estas culturas originarias y milenarias?
- ¿Qué impacto tiene o ha tenido todo lo acontecido sobre los procesos de identidad y de participación de los componentes de estos pueblos originarios?
- ¿En momentos en que se habla de “la persona y su entorno”<sup>6</sup> o de “contextualizar los aprendizajes” así como de rescatar y potenciar los “aprendizajes previos” de nuestros alumnos(as) no será necesario hacer un esfuerzo para aproximarse a estas genuinas expresiones culturales y educativas?

El documento referido los “Los temas pedagógicos de José Carlos Mariátegui” (Puiggrós)<sup>7</sup> afirma: “Este breve pasaje del Amauta por la contradicción racionalismo occidental/racionalismo indígena y popular latinoamericano resulta de gran valor para la pedagogía y pone en evidencia la ineficacia del

<sup>3</sup> Texto “Educación Multicultural: Nuevos sentidos de la Pedagogía” Carmen Montecinos y Guillermo Williamson - IIIDE - Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional - U. de Talca - 1996, p. 97.

<sup>4</sup> Texto: *op. cit.*, p. 96.

<sup>5</sup> Existen muchos trabajos relativos a las antiquísimas culturas del ámbito andino del entorno ariqueño, especialmente la cultura costera de Chinchorro.

<sup>6</sup> Decreto N° 220 - Ministerio de Educación - Chile - Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Media, p. 23.

<sup>7</sup> “Los temas pedagógicos de José Carlos Mariátegui”, Puiggrós, Adriana, pp. 190-191.

educacionismo civilizador. Fue positivo que, simultáneamente, Mariategui haya insistido en el carácter determinante de la problemática económico-social en la situación indígena, la posibilidad de combinar las contradicciones estructurales con las contradicciones ideológico-culturales, y las mutuas limitaciones. Consideró que la transformación económica del indígena invalida todo mensaje que se detenga en el plano filosófico-moral". Su problema –se agrega– "...tiene sus orígenes en el régimen de propiedad de la tierra. Cualquier intento de resolverlo con medidas de administración o policía, con métodos de enseñanza o con obras de vialidad, constituye un trabajo superficial o adjetivo, mientras subsista la feudalidad de los gamonales" La contradicción antes indicada, aparentemente, aún subsiste en nuestro sistema educativo latinoamericano, de denunciarlo se han encargado los últimos seis Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe<sup>8</sup> realizados en distintas capitales de nuestra Indomérica (el autor del presente trabajo ha asistido y presentado ponencias en cuatro de ellos).

Otro aspecto de particular importancia lo refiere A. Puiggrós de la siguiente manera: "En el caso particular del Perú, la presencia del elemento colonizador en el interior de la estructura social produce dos efectos. El primero de ellos es el condicionamiento de la labor del educador por parte del gamonalismo, adverso a la educación del indio; interesado más en mantener su ignorancia y su alcoholismo. El segundo es la incompatibilidad de la escuela moderna con una estructura que es antagónica con la más elemental concepción progresista o evolucionista de las cosas". La literatura en esta emergente temática así como las actas de estos Congresos Latinoamericanos permiten afirmar que esta situación no es exclusiva del Perú sino de la mayor parte de los países con clara presencia indígena.

La exclusión sistemática e intencionada de que son objeto los indígenas de las alternativas de desarrollo y progreso constituyen un motivo de análisis de diferentes autores, al respecto Inés Dússel<sup>9</sup> afirma:

"Este lado oscuro está presente por ejemplo en uno de los primeros actos pedagógicos ejecutados por los conquistadores españoles en tierra americana, el "Requerimiento o conminación a los indios" escrito en 1513 por el jurista Palacios Rubio, que estuvo en vigencia hasta 1542<sup>10</sup>. Este documento, redactado en respuesta a disputa sobre la legitimidad de la guerra contra los indios, establecía que el Papa, como representante de Dios en la Tierra, les había otorgado el continente americano a los españoles y a los portugueses. El texto "suponía que los indios no habían sido informados de tal hecho, lo cual se reparaba en ese acto, leyendo el Requerimiento en presencia de un oficial del rey, pero sin intérprete. Los indios que se dieran por enterados y aceptaran la situación tras la lectura, se liberarían de ser esclavizados, pero a quienes no lo hicieran se les prometían tremendas penas para ellos y sus familias, además de la esclavitud"<sup>11</sup>. Para esta autora se establecía que la relación pedagógica entre españoles e indígenas sería de dominación, y que la condición para conservar algunos derechos elementales era aceptar absolutamente y sin condiciones la cultura, la lengua y la razón dominantes. Es decir, se procedía a una inclusión selectiva, basada en una aculturación brutal, y a la exclusión sistemática de otra parte de la población".

En Argentina los aportes de J. Manso en relación a la incorporación de los indios al proceso educativo también es interesante, especialmente por el momento histórico en el que esta distinguida maestra hace sus aportes. Su preocupación mayor se orientaba a la incorporación no sólo de la mujer y del pobre sino también de la población indígena, al respecto podemos citar: "Asimismo, desarrolló materiales didácticos y libros de lectura. Pero fundamentalmente se opuso a la enseñanza sectaria, restringida y discriminatoria" (Exponía sobre esto –por ejemplo–. "También Juana Manso exige educación para el indio, en un artículo llamado Las misiones")<sup>12</sup>.

<sup>8</sup> Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), evento internacional que se realiza cada dos años en distintos países de América con presencia de más de 18 países.

<sup>9</sup> Documento: "La producción de la exclusión en el aula en América Latina - Inés Dússel - X Jornadas Logse. Granada, España).

<sup>10</sup> Puiggrós, *op. cit.*

<sup>11</sup> Puiggrós, *op. cit.*, p. 16.

<sup>12</sup> Documento: "Juana P. Manso (1819-1875): Trasgresión y debates sobre la emancipación" Myriam Southwell. Cita al documento "las Misiones" (Álbum de señoritas, N° 5, 29 de enero de 1854, p. 38).

Esta preocupación por la incorporación del indígena ha tenido también su impacto en nuestro país, en el extremo norte, específicamente en la Primera Región donde vive la mayor población aymara de nuestro país, especialmente en las provincias de Parinacota, Iquique y Arica. En atención a ello y considerando los elementos teóricos desarrollados durante los últimos años es que abordaré la posible presencia de un currículum oculto en la educación indoamericana, referida a esta cultura panandina.

Resulta interesante comprobar la abierta discriminación que se observa hacia los indios a comienzos de 1900, particularmente en Bolivia donde se comprueba la paradoja de que ellos podrían no ser personas, atribuyendo para éstos los principios de un “Darwinismo social”<sup>13</sup>. Al respecto, se cita: “En este contexto, los debates suscitan reacciones apasionadas en la prensa y su rumor se extiende incluso más allá de los Andes apuntando a probar que los indios de Mohoza (Poblado de Bolivia, cerca de Cochabamba) pertenecen todavía al mundo del salvajismo y a extender esta conclusión al resto de los indígenas bolivianos. Este hecho llega a la exageración cuando, en el transcurso del proceso y ya en el año 1903, llega a Bolivia una primera expedición francesa bajo la dirección de Crequi-Montfort y Senegal de la Grange destinada a estudiar las diferencias existentes entre los aymaras, quechuas y mestizos gracias a mediciones craqueonométricas entonces en boga. Para sus mediciones utilizan a los prisioneros de Mohoza, entre ellos a Lorenzo Ramírez, su cacique principal. La misión da como resultado: “Lorenzo Ramírez, cráneo asimétrico, arcadas zigomáticas pronunciadas, orejas pequeñas, planas y sin bordes, ojos oscuros y vivos, barba rala, negra e hirsuta, maxilar inferior pronunciado...”. Tal descripción pretendía probar que en la raza aymara sobrevivía la especie salvaje primitiva fecunda en los criminales natos<sup>14</sup>.

Desde esa etapa inicial se puede comprobar, unas tres décadas después, la presencia de los primeros educadores andinos. Es así como en los alrededores de La Paz surge la presencia de Warisata, la primera escuela Ayllu o la primera Escuela Comunitaria que es citada en los anales internacionales como el primer

esfuerzo serio por dar un espacio educativo propio a la comunidad aymara. En el documento referido a José Luis Mariategui, recibido en el seminario, se indica lo siguiente: “En 1931 el socialista Elizardo Pérez, ex inspector de escuelas, y el maestro rural indígena Avelino Siñani iniciaron una experiencia de educación popular que duró hasta 1940, en Bolivia”.

Esta experiencia vinculó ideas de Franz Tamayo con criterios que, aunque no existen pruebas fehacientes al respecto, parecen provenir del discurso de Mariategui.

Warisata consistió en el desarrollo de un experimento autogestionario que articuló los principios de la educación socialista (escuela única, politécnica, integral, cooperativa, mixta, gobierno colectivo, educación, producción) con los de organizaciones colectiva y de educación del ayllu.

Elizardo Pérez consideraba que la problemática del indio es socioeconómica y que las masas indígenas subsisten como expresión de la cultura de los oprimidos. Warisata era considerada por aquel maestro como una experiencia cuyas posibilidades de triunfo definitivo dependían del desarrollo de un proceso de transformación profunda de la estructura social boliviana.

Warisata<sup>15</sup> tenía el sentido de educar al indio para dar así comienzo a “una unidad pedagógica nacional”, basada en sus raíces agrarias, para crear una misma filosofía y una misma técnica educacional para el boliviano de los campos como para el de las ciudades.

La idea de Tamayo de alfabetización como superación de la instrucción pública es reemplazada por Pérez por el proceso de educación y trabajo. Confundiendo muchas veces positivismo con marxismo, sostiene la determinación social del proceso pedagógico e insiste en que la experiencia boliviana servirá de ejemplo a Rusia y Alemania.

Incorpora los principios de la escuela activa advirtiendo la necesidad de no copiar “simiésicamente” a Montessori y Decroly. Aníbal Ponce es la fuente en la cual se apoya Pérez con mayor frecuencia para dar cuenta de la presencia de determinaciones económicas y clasistas.

Warisata llegó a ser cabeza de un núcleo escolar campesino, con 33 escuelas filiales que intercambiaban productos, materiales y experiencias. Hacia finales de la década de 1930 llegaron a existir

<sup>13</sup> Texto: “Historia” N° 23 - Universidad de San Andrés, Bolivia. Artículo de Pilar Mendieta Parada: “El Darwinismo social y la exclusión política del indio a principios de siglo. El proceso de Mohoza, 1899-1904”, p. 22.

<sup>14</sup> Demelas, 1981, p. 76.

<sup>15</sup> Pérez, Elizardo, Warisata. La escuela ayllu. La Paz. Empresa Gráfica E. Burillo. 1962, p. 105.

12 núcleos escolares en todo el país y Pérez fue director de Educación Indígena.

Esto coincidió con el gobierno nacionalista del general Busch que promovió esta experiencia como parte de su programa democrático de educación que se concretó en la reforma constitucional de 1938. La organización de los centros de educación indígena que partió de Warisata, se basaba en la elección de autoridades escolares indígenas por medio del voto directo de la comunidad, las resoluciones se tomaban en la asamblea general y se decidía por mayoría de votos todo lo relativo a la educación, la marcha de la producción, los problemas disciplinarios, las relaciones con el gobierno y con las comunidades vecinas, los problemas con los gamonales, enemigos fundamentales de la experiencia, etc.

Las leyes y reglamentos de Warisata habían sido elaborados colectivamente y los planes de estudio y programas hechos por maestros e indígenas a partir del análisis del medio. El trabajo era el eje del proceso educativo. Cada uno lo hacía de acuerdo a su capacidad y solamente trabajando se adquiría el derecho a la participación completa. Los talleres permitían desarrollar las producciones tradicionales indígenas y los insumos necesarios para el autoabastecimiento de las escuelas. La educación debía seguir los lineamientos de la escuela única, cuya fuente reconoce Pérez en el sistema educativo cardenista mexicano.

Warisata intentaba ser un sistema integral que tomaba al niño desde el kindergarten y lo conducía hasta el politécnico, institución en la cual se pretendía reemplazar a las herrumbradas universidades. Pérez era profundamente antieducacionista. Decía: “No fui a Warisata para machacar el alfabeto...fui a instalarles la escuela activa, plena de luz, de sol, de oxígeno y de viento, alternando las ocupaciones propias del aula, con los talleres, campos de cultivo y construcciones”<sup>16</sup>.

Los horarios eran móviles, de acuerdo a un plan quincenal que comprendía labores del aula, talleres y folclore (temática dedicada a la conservación de la cultura indígena). La ganadería, agricultura, fabricación de tejas, aserradero, respondían a un sistema cooperativo que permitía la posterior comercialización de los productos.

Warisata llegó a autoabastecerse e influyó en la organización económica de toda la zona defen-

diendo las formas de organización económico-social del antiguo ayllu (colectivas) y adaptándolas a las necesidades modernas.

La coordinación del conjunto de las actividades estaba a cargo del Parlamento Ayllu, que poco a poco vio restituidas sus antiguas funciones gubernamentales, puesto que la población recurría a él espontáneamente para todo tipo de problemas.

Warisata, instalada a más de 4.000 metros de altura, en uno de los climas más inhóspitos de la Tierra, fue perseguida por todos los gobiernos, excepto el de Busch, en Bolivia, pero apoyada moral y económicamente por el presidente Cárdenas, de México. Moisés Sáenz visitó Warisata y el Primer Congreso Indigenista Interamericano, realizado en Pátzcuaro, México, en 1940, adoptó oficialmente su modelo<sup>17</sup> y su ponencia fue presentada en el mencionado congreso. En la misma oportunidad circuló un folleto, que atacaba la experiencia, con el título de “El estado de la educación indigenal”.

Escapa a las posibilidades de este trabajo realizar una investigación profunda de la relación entre Warisata, el mariateguismo, la obra de Carlos Montenegro y su influencia en la educación indígena latinoamericana en su conjunto. Pero hemos querido dejar testimonio de su existencia y de su importancia como prueba de la posibilidad de los discursos pedagógicos populares de expresar los elementos más antiguos de los grupos más oprimidos, junto con las formas más democráticas y modernas de educación. Es Warisata, además, la forma como pensamos que el Mariategui de 1926 hubiera proyectado en una experiencia su concepción educativa”.

Considerando esos valiosos antecedentes y valorizando los principios educativos que son propios de la cultura aymara y también de otras culturas andinas, algunos educadores nos hemos dedicado en los últimos treinta años a crear alternativas curriculares para las culturas originarias de América, es así como en el año 1991 se inician en nuestra región las primeras expresiones de educación intercultural con efectiva participación de la comunidad aymara. Este es el caso del Instituto Agrícola “Kusayapu” (en lengua Aymara “La buena cosecha”) que se ubica en el Pueblo de Pachica y que atiende a ado-

<sup>16</sup> Pérez, Elizardo, *op. cit.*, p. 104.

<sup>17</sup> Velasco, Adolfo, La escuela indígena de Warisata, México, 1940.

lescentes aymaras y de otras culturas “...es pionera en la incorporación de la Educación Intercultural Bilingüe en el norte chileno. De hecho, es la única institución en nuestro país que tiene entre sus planes y programas la asignatura de Estudios Andinos y de Lengua Aymara a nivel de enseñanza básica y enseñanza media”<sup>18</sup>. Este instituto junto al Jardín Infantil Aymara “Ayrampito”<sup>19</sup> de Arica constituyen expresiones claras de que los principios educativos aymaras pueden tener una expresión real en el currículo escolar oficial.

Los principios educativos aymaras, antes citados, han sido sistematizados y estudiados por diversos autores<sup>20</sup>. Ellos son diversos, pero se pueden resumir en los siguientes:

**Primer Principio: Dualidad de pares opuestos-Juego de parcialidades.**

Descripción: Este valioso principio aymara se refiere a la percepción que se tiene de la realidad inmediata, relacionándola con el plano de las categorías contrapuestas, parcializadas y antagónicas, las cuales se orientan a la complementariedad a partir de sus legítimas diferencias. De aquí surge la idea de la “unidad en la diversidad”.

*Aplicación Pedagógica:*

- Posibilitar el reconocimiento de la identidad sexual de cada alumno y alumna y valorizar la importancia de la complementariedad entre ambas identidades.
- Establecer diferencias entre los elementos opuestos: alto - bajo, noche - día, frío - calor.
- Reconocer que en el mundo andino existe la "sayaña", que es un espacio privado e íntimo que se diferencia de la "aynoka", que se refiere al espacio comunitario más público y exterior. Ambos pueden complementarse para el logro del equilibrio personal y comunitario.

**Segundo Principio: Orden y armonía - “Taypi”.**

Descripción: Se fundamenta en el sentido de pertinencia y funcionalidad que tiene cada elemento, así como los animales y vegetales dentro del ecosistema y del espacio comunitario al que pertenecen. Con ellos se provoca una interacción dinámica que le da sentido a cada “parte del todo”. La idea fundamental es que el hombre es parte de la naturaleza y del ecosistema no su dueño ni su único beneficiario. Una expresión de esta armonía fecunda lo constituye la “Pachamama” o “Madre tierra” que al ser fecundada por el “Tata inti” o “Padre sol” origina la vida en todas sus expresiones.

*Aplicación Pedagógica:*

- Reconocer que el alumno y alumna chica o grande, anciana o joven son personas distintas, pero son parte de la comunidad educativa.
- Lo anterior permite asumir que entre los pares opuestos y como búsqueda de esa armonía puede existir un aspecto intermedio así entre el frío y el calor existe el tibio, entre la noche y el día existe el mediodía, entre el blanco y el negro existe el plomo.
- Posibilitar la autoidentificación del niño o niña andina como parte de las diversas culturas, de esta forma asumir la interculturalidad como espacio de encuentro efectivo reconociendo las diferencias.

**Tercer Principio: Reciprocidad - Niveles de organización del trabajo. Redistribución (Aynimta-minka - Qamasa).**

Descripción: Mediante este principio se asume que el ser humano está dotado de diversas dimensiones, tanto en el sentido espiritual como material y que ello influye en su accionar en los otros ámbitos: sociales, religiosos, económicos, culturales, etc. Este valioso principio enseña el sentido del trabajo en equipo o en comunidad en donde cada uno es responsable de una parte de la misión, pero todo ello conduce mediante la organización natural al éxito que es, a la vez, un producto que se comparte y redistribuye.

*Aplicación Pedagógica:*

- Reconocer la importancia y el rol del alumno y la alumna tanto en su curso, como en su familia y en la comunidad en general.
- Valorizar el descanso diario como una forma de distribuir correctamente las horas del día y disponerse para un nuevo esfuerzo diario.

<sup>18</sup> Texto “Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos andinos”. Fernández Canque, Emilio. Ministerio de Educación. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. 2000, p. 21.

<sup>19</sup> Ob. cit. Fernández Canque, Emilio.

<sup>20</sup> Revista *Pensamiento Educativo*, Pontificia U. Católica de Chile, PUC. Volumen 29, 2001. “Innovación Curricular”. Yampara Simón, Fernández Canque Emilio, Cayo Gregorio, Chipana Cornelio y otros. 1992.

- Diferenciar y valorizar adecuadamente las actividades físicas o motrices de las mentales y espirituales reconociendo su importancia para el desarrollo armónico de la personalidad del niño.

**Cuarto Principio: Pachakuti - Ciclicidad (Pacha Qamasa - Ajaya - Sarayaña).**

Descripción: Este principio se fundamenta en el hecho de que la presencia de un estado anárquico o de desorden previo es importante para que se genere posteriormente un estado de armonía, de no existir este desequilibrio necesario se tornaría difícil la obtención del estado de equilibrio. La reestructuración del ecosistema y de la organización comunitaria permite potenciar su desarrollo y superar aquellos aspectos deficitarios optimizando su funcionamiento y proyección. Este proceso es cíclico en el tiempo y en el espacio y se retroalimenta a sí mismo buscando su equilibrio natural o su nueva era.

*Aplicación Pedagógica:*

- En la pareja humana cuando hay una relación afectiva se produce un desorden hormonal y de otro tipo que sólo se restablece cuando se complementan ambos sexos en búsqueda de la madurez sexual o el equilibrio (armonía).
- El ecosistema corresponde a una simbiosis generada entre los seres y especies interactuantes en la naturaleza y aquellos elementos que la conforman.
- Reconocer que el movimiento de los astros genera estaciones del tiempo y del espacio y que todo ello sigue un orden cíclico.

**Quinto principio: Jerarquía - Autoridad - Jiliri Markachirinaka.**

Descripción: El mundo aymara asume que todos los elementos de la naturaleza se ordenan de manera jerárquica, lo que implica un respeto a los diversos roles y estados. Ello no significa necesariamente sometimiento ni incondicionalidad, sino un ordenamiento natural para un mejor logro de los fines superiores.

*Aplicación Pedagógica:*

- Reconocer el liderazgo natural que se produce en el juego de las niñas y de los niños.
- Valorizar la importancia y reconocer las diferencias naturales que se producen en la naturaleza tanto en lo humano como en lo natural. Al respecto se puede citar al "Jañachu" que corresponde al semental de camélidos que establece un liderazgo natural frente a las hembras de su especie. De igual forma se puede reconocer la preeminencia del Tata Wilca (Padre Sol) sobre los seres humanos y los otros componentes de la naturaleza.
- Una consecuencia pedagógica muy valiosa se refiere al respeto a los ancianos de la comunidad por su sabiduría y por su aporte a la cultura y como reservorios de las tradiciones y del ciclo natural de vida.

Los niños que viven y estudian en los poblados precordilleranos y altiplánicos de la Primera Región normalmente desarrollan su vida diaria, especialmente en comunidad, de acuerdo a estos principios. El sistema escolar ha ido asumiendo con paulatina pero sostenida disposición favorable, el respeto y la valorización de los saberes propios y "situados contextualmente" de los niños y niñas, esto es perfectamente coincidente con los principios fundamentales de la Reforma Educativa Chilena que desde hace diez años se está aplicando a la Educación General Básica.

Con la instauración de una cultura republicana se produjo un proceso de unificación forzada que no consideraba las expresiones educativas de los pueblos originarios. Sin embargo, estos intentos informales o sistemáticos no lograron sofocar plenamente a la cultura indígena subyacente, la cual se transformó en una suerte de "currículum oculto" que subsiste a veces en la clandestinidad de un mundo informal pero que aflora cuando se le requiere.

El proceso de "chilenización" contenía, obviamente, una imposición educativa excluyente. Al respecto, Walter Quispe afirma: "La educación entre 1879 y 1929 era, principalmente, encargada por el gobierno a las empresas salitreras. La alfabetización y castellanización de las zonas andinas fue determinada, de forma intensiva, directamente por el gobierno a partir de 1930 con el objeto de chilenizar

a la población aymara. Durante este período fueron creadas varias escuelas en las comunidades”<sup>21</sup>.

Carabineros, a comienzos del siglo, se autoimpuso una finalidad educativa en el proceso de asimilación de estas comunidades andinas a la sociedad nacional:

“...Las comisarías rurales dependientes de esta prefectura, por intermedio de los señores oficiales a sus órdenes, han dictado conferencias en los centros obreros de las oficinas salitreras, tratando de hacer entender el rol que corresponde a Carabineros en su misión fiscalizadora y procurando a la vez, un acercamiento con los elementos en referencia e inculcándoles el amor patrio y el respeto hacia las autoridades y leyes.

Por otra parte, y en aquellos sectores del interior donde todos sus habitantes los constituyen indios sin las más rudimentarias nociones de civilización, los carabineros, tanto por la palabra como por el ejemplo, están constantemente introduciendo en dicha gente, hábitos de higiene y de cultura en general...”<sup>22</sup>.

## CONCLUSIÓN

No existen dudas acerca del propósito unificador llevado a la práctica durante el proceso de chilenuzación. Sin embargo, éste no logró aniquilar formas educativas preexistentes en las culturas indígenas, aunque tuvieran que mantenerse en una forma de “currículum oculto”, que con muchas dificultades lograran mantener tales culturas. El desafío para los educadores en una sociedad intercultural consiste precisamente en rescatar esos valiosos saberes para transformarlos en aprendizajes previos que permitan

iniciar un proceso educativo que, sin despreciar los valores de una educación externa, configure un currículum que integre y haga legítimos los elementos culturales y socioeducativos de los pueblos originarios de América, para ello se requiere de la voluntad y respeto recíproco de indígenas y no indígenas. Este desafío se enfrenta con dos ventajas fundamentales: por una parte se cuenta con la participación activa de los mismos pueblos con todos sus elementos educativos espontáneos y, por otra, con los antecedentes de esfuerzos realizados en el pasado por algunos educadores. Se debe construir una auténtica educación intercultural considerando los aportes pioneros de las experiencias de Warisata y Kusayapu.

## BIBLIOGRAFÍA

**Mineduc-Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe** (2004). “Memorias de los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe”. Edit. Salesianos.

**Cañulef, Eliseo; Fernández, Emilio; Galdames, Viviana; Hernández, Arturo; Quidel, José y Ticona, Elías** (2000). “Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos”. Ediciones Mineduc-Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

**Cañulef, Eliseo** (1999). “Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile”. Instituto de Estudios Indígenas. Universidad de La Frontera (UFRO), Temuco, Chile.

**Fernández, Emilio** (1997). “Propuesta de validación curricular, capacitación docente y diseño metodológico del Instituto Agrícola *Kusayapu*- Pachica- Huara”. Ediciones CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena). Of. Arica.

<sup>21</sup> Quispe Medina, Walter “Manual sinóptico de la cultura aymara”. CONADI, Oficina Arica, 1999, p. 20.

<sup>22</sup> Memoria de Oficinas Públicas, Carabineros de Chile, Prefectura de Tarapacá No. 1, Memoria Anual, año 1936. Citado por González Miranda, Sergio “Chilenizando a Tunupa”. Colección Sociedad y Cultura, DIBAM, p. 59.

