
**HISTORIA, MEMORIA Y CIUDADANÍA INTERCULTURAL. EL RETO
DEL SIGLO XXI PARA LAS AULAS DE LA REGIÓN DE ARICA Y
PARINACOTA, NORTE DE CHILE**

Carlos Mondaca-Rojas, Yeliza Gajardo-Carvajal y Elizabeth Sánchez-González

RESUMEN

La pluralidad de orígenes de los estudiantes que hoy comparten aulas en el norte de Chile, entiéndase migrantes, indígenas y nacionales, supone un profundo desafío para el sistema educativo en el siglo XXI. Para sortear este reto, los planes y programas de estudio necesitan integrar y articular objetivos, contenidos y metodologías interculturales con sus semejantes del canon occidental, y así promover que parte del aprendizaje surja de

las culturas e identidad de origen de los estudiantes. El presente artículo expone una propuesta teórico activa de ciudadanía intercultural que propone, mediante la reconstrucción y sistematización de la memoria histórica de las propias comunidades, el desarrollo de habilidades y competencias que permitan a los estudiantes y los centros educativos, concientizarse y formarse bajo los principios de la interculturalidad.

Mirando hacia y desde la frontera

La creciente migración transnacional y transfronteriza que se está produciendo en el norte de Chile, específicamente en las regiones de Tarapacá de y Arica y Parinacota, supone un desafío para el sistema educativo chileno y particularmente para las escuelas de estos espacios. Si consideramos que en nuestras

aulas el currículum, además de ser hegemónico y nacionalista, supone a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como el único medio de contacto con 'lo diferente', en este caso lo 'indígena' (Mondaca, 2003; Mine-duc, 2011; Mondaca *et al.*, 2013), queda en evidencia que aún no se considera la diversidad existente, la situación sociocultural y el escenario migratorio de la zona. En este

contexto, los establecimientos educativos han optado por dos alternativas para tratar esta realidad: unos realizando o adaptando propuestas sobre inclusión, para intentar hacer de sus comunidades educativas espacios donde puedan dialogar las culturas (Donoso *et al.*, 2009); y otros han decidido opacar o invisibilizar la situación, sin considerar las consecuencias de esa decisión.

Migrantes o hijos de migrantes, nacionales e indígenas (algunos con más de una de estas características) convergen en los patios de las escuelas del norte chileno para realizar celebraciones rituales cívicas chilenas, principalmente de hechos bélicos (Mondaca *et al.*, 2013) que los unen bajo el elogio a los héroes, lo cual no ayuda a la inclusión real de los estudiantes migrantes y mucho

PALABRAS CLAVE / Ciudadanía Intercultural / Historia Local / Memoria Histórica / Norte de Chile /

Recibido: 21/01/2014. Modificado: 08/04/2014. Aceptado: 11/04/2014.

Carlos Mondaca Rojas. Licenciado en Educación, Profesor de Historia y Geografía, y Magíster en Educación Intercultural Bilingüe, Universidad de Tarapacá (UTA), Chile. Candidato a Doctor en Historia, Universidad de Chile. Académico, UTA,

Chile. Dirección: Departamento de Educación, Facultad de Educación y Humanidades, UTA. Avenida 18 de Septiembre N° 2222, Casilla 6-D. Arica, Chile. e-mail: cmondacar@uta.cl
Yeliza Gajardo Carvajal. Licenciada en Educación y Profesora

de Educación Básica, UTA, Chile. Docente, UTA, Chile. e-mail: yeliza@gmail.com
Elizabeth Sánchez González. Licenciada en Educación y Profesora de Historia y Ciencias Sociales, Universidad del Mar, Chile. Docente, KronosSchool-

Comuna de Alto Hospicio, Chile. e-mail: esanchezg@colegiokronos.cl

HISTORY, MEMORY AND INTER-CULTURAL CITIZENSHIP. THE CHALLENGE OF THE XXI CENTURY FOR CLASSROOMS IN THE REGION OF ARICA AND PARINACOTA, NORTHERN CHILE

Carlos Mondaca-Rojas, Yeliza Gajardo-Carvajal and Elizabeth Sánchez-González

SUMMARY

The plurality of student origins shared in today's classrooms in northern Chile, comprising migrants, indigenous and national, is a profound challenge for the education system in the XXI century. To overcome this challenge, plans and curricula need to integrate and articulate objectives, contents and intercultural methodologies with peers of the Western canon, and thus promote that part of learning

arising from the cultures of origin and identity of the students. This paper presents an active theoretical proposal for intercultural citizenship that proposes, through the reconstruction and systematization of the historical memory of the communities, to develop skills and capacities that will enable students and schools to become aware and educated under the principles of multiculturalism.

HISTÓRIA, MEMÓRIA E CIDADANIA INTERCULTURAL. O DESAFIO DO SÉCULO XXI PARA AS AULAS DA REGIÃO DE ARICA E PARINACOTA, NORTE DO CHILE

Carlos Mondaca-Rojas, Yeliza Gajardo-Carvajal e Elizabeth Sánchez-González

RESUMO

A pluralidade de origens dos estudantes que hoje compartilham aulas no norte do Chile, entenda-se migrantes, indígenas e nacionais, supõe um profundo desafio para o sistema educativo no século XXI. Para contornar esse desafio, os planos e programas de estudo necessitam integrar e articular objetivos, conteúdos e metodologias interculturais com seus semelhantes do cânone ocidental, e assim promover que parte da aprendizagem surja da

cultura e identidade de origem dos estudantes. O presente artigo expõe uma proposta teórica ativa de cidadania intercultural que propõe, mediante a reconstrução e sistematização da memória histórica das próprias comunidades, o desenvolvimento de habilidades e competências que permitam aos estudantes e centros educativos, conscientizar-se e formar-se sob os princípios da interculturalidade.

menos al fomento de una identidad intercultural en el estudiantado (Mondaca *et al.*, 2013).

Para intentar lograr la integración en las escuelas, se ha utilizado la EIB como enfoque único, ya que su intención está orientada a modificar la relación tradicional de la escuela con los niños de lengua y cultura minoritaria dentro de la cultura dominante, lo que ha minimizado la interacción efectiva, el intercambio de culturas, la apertura hacia otras identidades, una positiva solidaridad hacia el reconocimiento de los valores y modos de vida diferente. Sin embargo, hoy en el siglo XXI, se hace necesario establecer conexiones más reales entre la cultura del entorno y el saber particular de cada colectivo, comunidad, de cada persona, para poder trabajar valores positivos hacia la diversidad.

La Educación Intercultural debe ser un proceso educativo que proponga un nuevo modelo de relación, partiendo del conocimiento, la reflexión y el respeto. Esto nos permite recapacitar sobre las actividades que se llevan a cabo dentro de

las aulas; preguntarnos si permiten una mayor identificación de los estudiantes con sus comunidades de origen y la actual, al generar con ellos una concientización de su identidad y un fortalecimiento de su historia, a través de la reconstrucción de su memoria. Sean indígenas, migrantes o nacionales, es necesario cimentar las bases de una educación con pertinencia para todas las culturas que se encuentran en la escuela, que reconstruya, mantenga y utilice sus dinámicas históricas.

Una educación por una ciudadanía intercultural para todos puede contribuir a este fin. Para ello, es menester fomentar el desarrollo de habilidades y competencias de inclusión e interculturalidad en los estudiantes desde una perspectiva amplia, basadas en el conocimiento de su historia e identidad cultural a nivel local y global (Gimeno, 2008; Martínez, 2008).

Cruzando fronteras: por una nueva ciudadanía intercultural

Siguiendo la idea de Meléndez (2012), la corriente más

moderna del pensamiento y la práctica educativa está caracterizada por la incorporación del concepto de diversidad como componente decisivo del proceso de inclusión. Es así que comprendemos que la inserción de la escuela con su entorno comunitario y la vinculación de las familias y los estudiantes en el proceso educativo no debe tener una mirada sólo hacia lo indígena. En este sentido, lo 'inclusivo' apunta a un fin dentro de las democracias modernas, que es tener renovadas visiones de los derechos humanos, de la tolerancia y la aceptación de la diversidad para la solución pacífica de conflictos, lo que hace al proceso de enseñanza-aprendizaje más participativo y democrático, generando una nueva conciencia para observar y practicar la escuela en la sociedad actual.

Para el desarrollo de conductas y actitudes inclusivas e interculturales en toda la población nacional, incluyendo los pueblos indígenas de Chile y los migrantes, es preciso, como expresa Garrido (2002), reconceptualizar el concepto de ciu-

dadania, comprender la diversidad en términos de aceptación de lo diferente. Ello lleva a aceptar diferencias y respetar a todas las culturas, y por consiguiente, incorporar nuevos contenidos culturales al currículum escolar, como asimismo, la incorporación de estrategias pedagógicas, y la evaluación de los cambios realizados en la comunidad educativa. Incluso, se plantea la necesidad de un profundo cambio en la formación inicial y permanente de profesores, para dar respuesta a las necesidades y expectativas de una educación en pos de generar una ciudadanía intercultural. Todo esto no sería posible si no hay un cambio de mentalidad y de esfuerzos de toda la institucionalidad, por efectivamente proponer un modelo de programa de interculturalidad para toda la comunidad global (Mineduc, 2011).

Es así que entendemos 'ciudadanía intercultural' como un concepto nuevo que educa valorando la integración de las diferentes culturas que coexisten, enriqueciendo en multiculturalidad al conjunto de ciudadanos y ciudadanas, como un

pilar fundamental para avanzar en equidad, conciencia democrática y buena convivencia. Una ciudadanía que asigna derechos colectivos en las democracias liberales, reconociendo las identidades culturales minoritarias en el interior de éstas, lo que permitiría no solo 'ser ciudadano', sino 'sentirse' ciudadano. Lo que nos lleva a asumir una postura que abogue por la ciudadanía intercultural compuesta por identidades múltiples en la relación cotidiana con el Estado (Kumar, 2002), ciudadanía entendida más como membresía con una comunidad (Yuval-Davis, 1997) que con el Estado mismo. En este sentido, la definición de Marshall (1950 [2007]), nos permite discutir analíticamente la ciudadanía como un constructo elaborado a partir de múltiples niveles, aplicable a miembros de varias colectividades locales étnicas, nacionales y transnacionales. Concibiendo la ciudadanía de manera amplia, se pueden integrar otras luchas bajo una renovada construcción socio-cultural (Vargas, 1997); pues la ciudadanía intercultural en el mundo actual implicaría una lucha por la consolidación democrática sin exclusión social, ubicándose como un eslabón entre los sujetos sociales y el Estado.

Esta conciencia de pertenencia conlleva un proceso de aprendizaje que se va dando en la medida que las personas interactúan y viven con otras personas, desarrollando valores y normas de comportamiento colectivo (Marín, 2013). Para lograrlo, es necesario que la escuela forme parte activa de los procesos que permiten afianzar estos comportamientos. Aquí integramos nuevamente el concepto de 'inclusión', al asumir en el proceso de enseñanza-aprendizaje todos los elementos de la vida social de los alumnos, sus familias y del profesorado, las distintas visiones, cosmovisiones, culturas y tradiciones que las comunidades translocalizadas y las personas mantienen, utilizan y difunden en su fuero comunitario y personal; así, este pro-

ceso se vivirá de diferentes modos, dependiendo de la realidad de cada establecimiento.

Para cimentar esta propuesta, es necesario trabajar utilizando las bases de la EIB como punto de partida, como un nodo para una nueva visión de la ciudadanía, de los derechos y del respeto entre culturas desde la misma formación inicial, pues requerimos de profesores del siglo XXI que consideren que existe una diversidad cultural que esta relacionándose en las aulas chilenas. Docentes que busquen modificar la relación tradicional de la escuela con los niños de lengua y cultura minoritaria, pasando de la exclusión a la inclusión pedagógica; del desprecio o del ocultamiento de su patrimonio, a la revalorización del mismo. Porque este nuevo docente trabaja para que sus alumnos y alumnas alcancen dominios y competencias equilibradas multicultural y pluriétnicamente en historia, lenguas, conocimientos, tradiciones y costumbres de distintos grupos culturales, no sólo en un afán de enseñar sólo el pasado indígena, sino su propia historicidad, en un contexto moderno con perspectivas de presente y futuro, con objetivos y contenidos culturales pertinentes.

Para esto, proponemos un instrumento que puede convertirse en clave para la inclusión de la diversidad de estudiantes y apoderados, de historias y costumbres, de experiencias y saberes, así como también para el proceso de descentralización y participación ciudadana intercultural en un contexto global, esto es, la construcción participativa, en el aula, de la memoria histórica y cultural de las comunidades que confluyen en la escuela.

Para conseguir trabajar esta temática, es necesario que se facilite a la escuela establecer el cruce de enfoques teóricos entre diferentes cosmovisiones o formas de ver la vida, debido a que le permitirá construir un sujeto colectivo dinámico, capaz de construir su propio discurso educativo a través de la interculturalidad. Esto le facilitará plantear propuestas de ges-

ción en la sociedad 'moderna', donde las experiencias educativas se valgan del mismo conocimiento 'institucional' para apuntalar sus propias propuestas, las cuales deben sustentarse en aprendizajes pertinentes, que consideren y permitan el trabajo activo entre profesores, alumnos y comunidad, construyendo así actividades de aula que fomenten la cultura y la identidad, que promuevan un aprendizaje reflexivo, y admita la adquisición de competencias y actitudes necesarias para desenvolverse eficientemente en el mundo local y global.

Una escuela donde se resalta la importancia de comprender las relaciones entre valores, intereses personales y una acción educativa ligada a la práctica social de una cultura dada. Es decir, la interculturalidad representada en la memoria histórica hay que entenderla como un análisis histórico y dinámico de los procesos sociales, para sacar a luz los supuestos, premisas e intereses implícitos de la vida social de los educandos y de toda la comunidad educativa.

Un momento para recordar: Objetivos de Aprendizaje, Memoria e Historia

La reconstrucción y sistematización de la memoria es una de las bases que necesita una cultura para mantener sus costumbres y sus tradiciones a lo largo del tiempo. Esta premisa permite comprender la importancia de que los niños de cada cultura tengan, en su bagaje de experiencia, los conocimientos de las tradiciones de su comunidad de origen, sus costumbres, sus modos de ver, sentir y hacer, es decir, su cosmovisión hecha acciones, para su posterior transmisión, lectura que no necesariamente hacen los Estados nacionales desde sus políticas públicas o leyes. Muchas veces son acciones concretas que toman las comunidades en cuestión. Esto explica que la mirada que ha dado el Estado chileno a sus pueblos originarios, ha derivado en propuestas de productos educativos esencialistas, que

sobrevaloran una mirada indiana, sin aportar al desarrollo de políticas públicas efectivamente interculturales. Ello se refleja en la exclusión del desarrollo histórico y sociocultural de los pueblos originarios en las escuelas nortinas, un contexto que ha sido recurrente en los enfoques teóricos de la EIB propuestos a nivel regional, donde se tiende a folclorizar la historia y cultura de estos pueblos en las aulas, más que fortalecer el desarrollo con identidad. Dicho problema se presenta debido a que el paradigma cartesiano de nuestros Planes y Programas de estudio, los cuales ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar, tienden a una homogenización del acervo cultural nacional, y que los Objetivos de Aprendizaje (estipulados en las Bases Curriculares), hacen imposible desarrollar paralelamente un curriculum intercultural, pese a las buenas intenciones de los Objetivos Fundamentales Transversales (actitudes a estimular en los estudiantes).

Considerando lo anterior, es posible entender la ciudadanía intercultural como una nueva propuesta educativa curricular, basada en los requerimientos del mundo globalizado y multicultural de hoy, no sólo considerando las propuestas para la interculturalidad con los pueblos originarios de Chile, sino también como propuesta para la inclusión de los migrantes que hoy habitan y viven su cultura y tradiciones en nuestro país. Esto es fundamental al momento de entender la figura del migrante y entendemos que esto pasaría a ser un capital social que les produciría estabilidad, cuando lo analizamos como agente de reconfiguración y significación del espacio a través de sus interacciones, considerando el capital simbólico que trae consigo, sus conocimientos (adquiridos como experiencia de vida que le permiten marcar un continuo entre su bagaje cultural) y las estrategias que utiliza para mantener lazos con sus redes sociales. Tal estabilidad puede ser incluso emocional, si

consideramos que se transforman de inmigrantes a migrantes transnacionales (Berganza *et al.*, 2010).

La ciudadanía intercultural mejoraría la calidad de los estándares de la educación en general y de la formación de ciudadanos integrales, a partir de decisiones políticas y sociales que incluyan cambios curriculares y componentes valorativos e identitarios, fundamentados en el concepto de Nación Intercultural, que podría ser asumido por Chile en un futuro próximo. Esto se puede poner en práctica mediante estrategias de enseñanza-aprendizaje que consideren y valoren los conocimientos y la realidad de los grupos o comunidades que se relacionan en la escuela.

'Haciendo Memoria': de la teoría a la acción

Una de las teorías propuestas como crítica social al sistema educativo, es la pedagogía crítica, un 'desenmascaramiento' de la ideología burguesa que se ha transmitido mediante los contenidos de la educación formal escolar (Sánchez y Huaranga, 1999). Esta pedagogía fue llamada 'pedagogía emancipatoria' y luego como "pedagogía de la liberación", difundida con gran acogida en América Latina durante los años 70. Su ideólogo más representativo, el educador brasileño Paulo Freire, desarrolló una crítica radical de la pedagogía tradicional y propuso un cambio sustancial del sistema educativo que fuera capaz de acompañar los procesos de cambio social y económico que se desarrollaban en esos años en América Latina (Freire, 1983). Sin embargo, existen teorías sociales tales como el enfoque comunicativo, que aportan en la búsqueda de una perspectiva crítica y de transformación del sujeto. Esta teoría social permite enfocarnos en un trabajo con las distintas comunidades, indígenas y migrantes de nuestra región desde una dimensión de diálogo intersubjetivo y simétrico. Es decir, permite analizar el diálogo intercultural entre los gru-

pos que integran este paisaje local, identificando, describiendo y comprendiendo de forma más amplia y crítica las tradiciones, costumbres e identidad cultural, ya que nos permite observar distintos discursos e imaginarios regionales en una constante y dinámica interacción social y cultural (Habermas, 1999). Un sistema educativo que promueva esta metodología permitirá que sus cosmovisiones y costumbres sean un depósito de autoevidencias o de convicciones incuestionadas, creencias, prejuicios, ideologías que pueden tornarse relevantes en actividades tales como una conversación, una entrevista, un trabajo de campo, trabajos grupales. Estas actividades permitirán que los sujetos fortalezcan sus significados y aprendan otros, recuperando tradiciones y costumbres mediante una participación activa, las que conducirán a un aprendizaje significativo y real. Se proponen así actividades que permitan que los estudiantes logren reflexionar, problematizar y cuestionar su realidad, de acuerdo a su nivel y edad, desarrollando sus capacidades y fortaleciendo su identidad, objetivo final de esta propuesta.

A partir de lo expuesto, proponemos que se abra un espacio de comunicación, hablante y oyente, entre profesores, alumnos y la comunidad educativa en general, donde se plantean convicciones respecto a un tema que por una situación concreta se hace relevante (en este caso, la memoria histórica de las comunidades en las cuales están insertos y su realidad actual), permitiéndoles su crecimiento personal y cultural, además de proponerles razonar analíticamente tanto grupal como individualmente, pero insertos en la globalización, con los conocimientos y actitudes que esto representa (Ayuste *et al.*, 1994).

Historia Local y Memoria: una asignatura pendiente

Existe en Chile, a partir de la década de los 80 del siglo XX, un particular interés de

los científicos sociales por abrir espacios en lo referente a 'escribir' la historia bajo nuevas lecturas y corrientes. En este contexto es que se han acuñado conceptos y corrientes teóricas que sin duda han enriquecido el conocimiento del pasado, que permiten y ofrecen nuevas perspectivas y problemáticas abiertas para ser trabajadas. En el marco de la historia social y cultural, se ha producido un especial interés por 'lo local', asociado al desarrollo a escala humana, descentralización político-administrativa de los Estados y democracia política. Esto cobra sentido al permitir resignificar lo local, como desafío para el conocimiento social en el que la historia puede hacer sus propias contribuciones, pero desde un plano regional.

Sin duda que un paso de gran importancia dentro del proceso de concientización y sensibilización hacia la comunidad en general, sobre valorización del patrimonio cultural e histórico existente en la región, exige el planteamiento de estos problemas en la formación inicial de los docentes, como también su utilización en las aulas. De este modo, por medio de la presente propuesta pretendemos colaborar, como un agente más, dentro de esta reeducación para la historia, cimentando bases para el fortalecimiento de una identidad cultural nortina respetuosa por los matices locales y heterogéneos de una sociedad multicultural. En este sentido, tanto profesores como alumnos pueden identificar qué papel juega la memoria histórica en los procesos de construcción de identidad cultural en las relaciones políticas sociales y culturales de sus formas de vida, y cómo éstos se utilizan como elemento de legitimación y deslegitimación en las relaciones sociales en el presente.

La apreciación de una forma de hacer historia reside en el reconocimiento de una interrelación entre el pasado y el presente. La historia y la memoria deben trabajar con extremo cuidado el retorno al pasado, y no caer en un etno-

centrismo desmedido para el exclusivo consumo político. Por el contrario, nuestro trabajo apuesta por investigar y conocer los funcionamientos de los procesos políticos, económicos, sociales, culturales y religiosos, y sus sutiles y complejas interrelaciones dentro de la dinámica histórica de las sociedades en un contexto de cambio social y cultural.

Construir la memoria histórica es hacer que los sujetos sociales e individuales reconozcan que uno de los papeles sociales de la historia es que la memoria sea un recurso vital de la vida de las sociedades. Las sociedades podrán así controlar la forma en que su pasado se inscribe en la conciencia histórica colectiva de las sociedades occidentales (Mondaca, 2003).

Ingresando al aula: propuesta para generar competencias de ciudadanía intercultural

De acuerdo a lo anterior, proponemos nuestra actividad para el aula, que consiste en trabajar en la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la reconstrucción de la memoria de las diferentes comunidades de las cuales provienen los estudiantes que conforman la comunidad escolar, y sistematizarla, permitiéndole a los estudiantes reconocer al otro y reconocerse a sí mismos a partir de esta información y de su trabajo investigativo. Recurrimos a la memoria como recurso de las comunidades, utilizable en una contribución significativa al fortalecimiento de las identidades de las culturas locales y sujetos o actores sociales y para el conocimiento del pasado.

Todo esto acorde a los Planes y Programas de la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 2012a), considerando como enfoque teórico lo propuesto desde la pedagogía crítica, el enfoque comunicativo y las consideraciones anteriores sobre memoria y construcción del conocimiento en la sociedad regional. Se hace necesario señalar que las Bases Curricu-

lares (Mineduc, 2012b) de esta asignatura se construyeron sobre ciertos énfasis (conocimiento del entorno, formación del pensamiento histórico, valoración de los métodos de las Ciencias Sociales, visión panorámica de la historia de Chile, formación del pensamiento geográfico, desarrollo de competencias ciudadanas y respeto y valoración de la diversidad humana). Por su parte, los Objetivos de Aprendizaje se construyen ordenadas en Habilidades (pensamiento temporal y espacial; análisis y trabajo con fuentes; pensamiento crítico y comunicación), Ejes Temáticos (Historia, Geografía y Formación Ciudadana) y Actitudes (basadas en valorar la vida en sociedad, la democracia, las virtudes ciudadanas, su entorno social; respetar y defender la igualdad de todas las personas; trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica).

En esta asignatura se propone, desde los primeros años de escolaridad, la utilización de diversas fuentes de información, escritas y no escritas, como elemento metodológico de las Ciencias Sociales, entendiendo que la historia de las sociedades se reconstruye a partir de esas fuentes. Esto deriva en que los estudiantes las trabajen activamente, orientados por el docente, lo que le permitirá obtener información relevante, formularse preguntas, establecer relaciones, elaborar conclusiones y resolver problemas; con ello se busca que el estudiante desarrolle paulatinamente la capacidad de evaluar las fuentes a las que se enfrenta, lo que se profundiza en el siguiente ciclo. A partir de 5° básico comienzan a ampliar las habilidades relacionadas con la investigación de manera más explícita y formal. Se espera que los contenidos abordados a lo largo de la enseñanza básica despierten la curiosidad de los estudiantes y los motiven a formularse preguntas y a buscar respuestas de manera autónoma, para que conozcan y experimenten los

pasos propios de una investigación; es decir, que empiecen a sistematizar los diversos aspectos implicados en el proceso de buscar respuestas a determinadas preguntas.

Una de las características que más destacan de esta asignatura, es la propuesta de trabajo conjunto entre variadas disciplinas que permitirán desarrollar los conocimientos, habilidades y actitudes necesarias para comprender la realidad social actual y su devenir, para así enfrentar los desafíos del mundo globalizado. Además, los hechos y personajes históricos que se estudian facilitan integrarlos a las celebraciones cotidianas de la escuela y el calendario cívico; incluso, en los mismos programas de estudio se hace énfasis en la disposición de integrar a las actividades de esta asignatura, propiedades o características propias de otras, tales como la comunicación y habilidades del lenguaje en Lenguaje y Comunicación, o habilidades artísticas en Artes, Tecnología y Música, por ejemplo.

La fortaleza de la presente propuesta de trabajar la memoria histórica de las comunidades que conforman la comunidad escolar radica en que permitirá a los estudiantes desarrollar estas y otras habilidades, mediante contenidos locales, a partir de la interacción con su comunidad circundante, pertinente a un territorio y espacio determinado, cimentándose en la participación comunitaria, utilizando planes de aula de investigación-acción, considerando variables históricas, familias tradicionales de la zona, conformación étnica, variable religiosa, lingüísticas y de participación comunitaria. En lo posible, realizar un trabajo de recopilación de antecedentes socioculturales, trabajar con la construcción de la memoria, esperando responder la interrogante: ¿Quiénes somos y qué queremos ser?

Un antecedente a considerar es que, al integrar los testimonios y la memoria en las estrategias pedagógicas, se valora una nueva corriente, la que corresponde a la 'historia

oral', que tiene igual validez que la realizada en los archivos. Tanto los relatos orales como los textos recogen una opinión particular de algún acontecimiento o un hecho; ambas interesan integrar en este estudio y ambas fuentes son de enorme riqueza social e histórica, sobresaliendo la oralidad en términos cualitativos, para investigar parte de la memoria histórica de los habitantes nortinos (Garcés, 2001; Milos y Garcés, 2000).

Un profesor que sea capaz de trabajar activamente en el desarrollo de estas propuestas debe cumplir con los Estándares Orientadores de Educación Básica y los Estándares Pedagógicos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Mineduc, 2012a, b, c). Esto se demuestra cuando se compromete con la formación de la ciudadanía intercultural en un mundo global y considera la diversidad como una herramienta de formación de sus estudiantes, y además demuestra interés por la cultura global, capacidad creativa, espíritu emprendedor e innovador, una sólida capacidad de abstracción, análisis y síntesis, conocimientos de análisis cuantitativo y un compromiso ético en su trabajo.

Nos interesa rescatar la memoria, porque ha estado reprimida por el conocimiento y la influencia de la historia nacional. Es necesario hacerlo, puesto que cuando la memoria recobra la fuerza y la identidad de los individuos y sujetos sociales que la componen, le permitirá a éstos engendrar una conciencia que conduce a una gama de posibles futuros articulados desde su contexto y realidad, y porque este recordar se siente íntimamente ligado al presente en la construcción de un discurso local, lo que permite a aquellas personas, apartadas largo tiempo de su pasado y su historia, adquirir conocimientos reprimidos, rearticulándolos en la dinámica histórica y el cambio social y cultural.

Para esto, presentamos una serie de contenidos necesarios de ser recopilados y trabajados en la construcción de la memo-

ria de una comunidad educativa, acordes a los planes y programas, abarcando los temas y temáticas siguientes:

- Genealogías; Parentesco.
 - Comunidad Legal.
 - Fenómenos migratorios importantes.
 - Entronque con el mundo global histórico de corto plazo.
 - Situación de la lengua originaria de su comunidad.
 - La vida del niño en el campo y la ciudad (ocupaciones y generación de alternativas culturales rurales, como urbanas grupos deportivos, organizaciones, asociaciones, etc.).
 - Organización de migrantes en la ciudad: organización histórica actual, conflictos intra y extracomunitarios (individualismo - faccionalismo - egoísmo - diferenciación interna - relaciones entre familias - compadrazgo).
 - Constitución de la familia (roles, distancia).
 - Religión y Cosmovisión (visión del mundo, religiosidad popular).
 - Fiestas tradicionales y celebraciones rituales que mantengan en la ciudad donde habitan.
 - Género (participación y rol de la mujer en general).
 - Organizaciones sociales y culturales de la comunidad.
 - Cuentos, mitos y leyendas de la comunidad.
 - Música y bailes tradicionales de la comunidad (instrumentos y vestimenta).
 - Derechos y su vulneración; relaciones particulares o comunitarias con organismos gubernamentales.
- Para desarrollar estos temas, proponemos utilizar la entrevista como metodología y técnica de recopilación de información. Esta estrategia metodológica puede utilizarse en el trabajo con la historia oral y la memoria como recurso histórico y de aprendizaje para intentar recuperar acontecimientos y experiencias de vidas pasadas

y presentes (Le Goff, 1988; Braudel, 1952; Duby y Ariés, 2001; Olea y Grau, 2001; Mellafe y Loyola, 1994). Permite acercarnos a un registro de información histórico que no ha sido escrita, pero que permanece en la memoria de una persona o comunidad. La entrevista es una instancia de diálogo construido por el recopilador (profesor, alumno, apoderado, antropólogo) con una persona informante, en base a una conversación guiada o no, sobre aspectos esenciales de vivencias pasadas o presentes.

Se propone la entrevista porque es una técnica de control, donde interactúan dos entes; por un lado está el entrevistador (o entrevistadores) que recibe(n) la información proporcionada por un entrevistado (o entrevistados), generándose así una interacción dinámica entre ambos que retroalimenta el proceso cualitativo. También es un instrumento de investigación social que permite ahondar en temáticas que con otras técnicas son imposibles de lograr, debido a que los entrevistados expresan pensamientos, deseos y reflexiones sobre realidades específicas. Para desarrollar esta propuesta, es menester seguir el procedimiento descrito a continuación:

Selección del tema. Consensuado, pertinente, fácil de investigar y analizar los datos; acorde al nivel y capacidades del estudiantado.

Desarrollo del instrumento. Adecuado para recolectar la información necesaria, preferentemente respaldado con sustento teórico. Debe facilitar el análisis de datos posterior. Puede ser construido por grupos o por todo el curso, o guiado por el docente. No debe ser tan larga que agote a las partes.

Raport y desarrollo de la entrevista. Lograr niveles de entendimiento mutuo, confianza, empatía y simpatía entre el informante y el investigador para profundizar variadas temáticas. Se deben utilizar términos entendibles por el interlocutor. Es pertinente utilizar una grabadora y consultarle al

entrevistador la posibilidad de filmar y fotografiar, y acceder a documentos que mencione (actas de nacimiento o fotos familiares, por ejemplo). Todo lo que se obtenga de la entrevista debe estar claramente fichado para evitar confusiones posteriores. También pueden utilizarse apuntes.

Análisis de la entrevista: Transcripción (en computador o a mano), clasificación de los datos o fichaje por temas. Respuestas a preguntas- problema orientadoras de la entrevista.

Conclusiones

Cuando se ha analizado exhaustivamente la información recogida, se procede a desarrollar la exposición de los datos y conclusiones. Estos pueden ser expuestos del modo que el docente estime conveniente y pertinente de acuerdo a las características del grupo o curso: en un informe final (directamente desarrollado por los alumnos o guiado por el docente), exposiciones orales individuales o grupales, ferias de exposiciones, presentaciones de datos finales a la comunidad educativa o a la comunidad entrevistada, entre otros.

Considerando la organización temporal y de contenidos propuesta en los Planes y Programas de Estudio de 1° a 6° básico (www.curriculumenlinea.cl), la asignatura permite trabajar con entrevistas a grupos o comunidades. No obstante, el docente deberá elegir qué temáticas son más acordes a las necesidades de sus estudiantes y realizar los nexos que considere pertinentes con otras asignaturas. Es necesario destacar que en las distintas actividades se podrían articular los datos recogidos con la asignatura de lenguaje y comunicación, donde pueden ser incorporados a las actividades de aula en el eje de comunicación ya sea de forma oral o escrita. Esta propuesta se puede desarrollar de dos modos: un profesor trabajando con su curso y avanzar en actividades y temáticas a medida que cambian de nivel; o puede también consi-

derarse como un proyecto institucional, en el que se trabaje con todos los cursos a la vez, según distintas temáticas individualizadas por nivel. Aquí es cuando el supuesto de una exposición, o feria de exposiciones a la comunidad educativa, cobra sentido.

La información recopilada puede ser de gran utilidad para la dirección y administración del establecimiento educativo: pueden elaborar un diagnóstico de su realidad en la diversidad, que les permita identificar y caracterizar las dificultades en los procesos de integración de sus estudiantes, los cuales pueden tener muchas variables (familiares, del contexto, del Gobierno, o del mismo establecimiento). Este diagnóstico permitiría delinear un Proyecto de Interculturalidad e Inclusión, basado en las necesidades particulares, de gran utilidad al momento de justificar la modificación de los planes y programas de estudio en contenidos puntuales (conflictos bélicos, derechos, respeto a la diversidad, legado y aporte de pueblos originarios y migrantes, entre otros), para modificar actividades cívicas, ceremonias de festividades patrias (no solamente chilenas), PEI, u otros ritos de la comunidad escolar. La repetición anual de la actividad puede servir de control y evaluación de las medidas planteadas en el proyecto institucional, lo que permitiría aplicar ajustes o reafirmar actitudes. El compromiso de los estudiantes, del cuerpo administrativo y docentes, sería sin lugar a dudas, un pilar fundamental para el correcto desarrollo y análisis de progresión del proyecto, pues las actividades que realicen, o dejen de hacer, serán decisivas al momento de realizar evaluaciones y ajustes. El trabajar con sus familiares, conocidos o amigos, utilizando actitudes y herramientas propias de un investigador, permite a los estudiantes posicionarse desde otra perspectiva frente al resto (entrevistadores, asistentes a exposiciones), generando un estímulo a su trabajo y facilitando la valoración de la historia de la comunidad o grupo investigado.

Consideraciones y comentarios finales

La necesidad de aportar con nuestras experiencias locales, sumándolas a los productos alcanzados en materia intercultural, nos permite aunar fuerzas para poder definir una metodología de trabajo en favor del fortalecimiento de la educación intercultural; y por ende de las comunidades hacia las que irán dirigidas. La mayoría de los materiales disponibles tienden a incorporar al currículo formal algunos contenidos interculturales; sin embargo, es difícil entender cómo haremos una educación intercultural si no incorporamos definitiva e íntegramente los contenidos relevantes al currículo, con la intersectorialidad de asignaturas y con un material nacido de la participación, como es la reconstrucción de la memoria histórica de las comunidades como insumo básico para comenzar este proceso.

La elaboración de un currículo intercultural, debe estar sustentado y argumentado en fuentes epistemológicas de la educación transformadora, con una visión crítica de participación comunitaria y escuela en la investigación-acción en el aula y en la comunidad; tomando elementos de la memoria histórica de cada comunidad para construir una educación pertinente y, por ende, un aprendizaje que fortalezca la cultura e identidad intercultural y global, nos ofrecería una veta interminable de nuevas perspectivas y orientaciones aún por definir y llevar a cabo. Sólo tomando en cuenta estas consideraciones podremos tener una comunidad educativa comprometida con la construcción de una identidad intercultural, más allá de los pueblos originarios, avanzando en el desarrollo de una ciudadanía multicultural.

AGRADECIMIENTOS

Los autores reconocen el apoyo del Proyecto Fondecyt N° 1130859, del Proyecto de Investigación en Educación UTA N° 5714-13 y del Conve-

REFERENCIAS

- Ayuste A, Flecha R, López F, Lleras J (1994) *Planteamientos de la Pedagogía Crítica. Comunicar y Transformar*. Biblioteca AULA, Madrid-España. 131 págs.
- Berganza I, Cerna M (2010) *Dinámicas Migratorias en la Frontera Perú-Chile. Arica, Tacna e Iquique*. Alboan. Lima, Perú. 133 pp. <http://centroderecursos.alboan.org/es/registros/6733-dinamicas-migratorias-en-la>. (Cons. 13/06/2013).
- Braudel F (1952) *Historia y Ciencias Sociales: La larga duración. Cuad. Amer. XVII*(6): 92-93.
- Donoso A, Mardones P, Contreras R (2009) Propuestas y desafíos a partir de la experiencia de una escuela con migrantes en el Barrio Yungay, Santiago de Chile. *Docencia*. N° 37: 56-62.
- Duby G, Ariés P (2001) *Historia de la Vida Privada*. Taurus. Madrid, España. 3072 pp.
- Freire P (1983) *La Pedagogía del Oprimido*. Siglo XXI. México. 232 pp.
- Garcés M (2001) Guía metodológica para la memoria y la historia local. En Rodríguez MA, Bello D (Eds.) *ECO, Educación y Comunicaciones*. Santiago, Chile. 33 pp. <https://www.google.cl/#q=Gu%C3%ADA+metodol%C3%B3gica+para+la+memoria+y+la+historia+local>.
- Garrido O (2002) Del multiculturalismo a la ciudadanía global. Reflexiones a partir del caso de la Araucanía (Chile). *Invest. Desarr. 10*: 170-187.
- Gimeno J (2008) *Educación por Competencias ¿Qué Hay de Nuevo?* Morata. Madrid, España. 236 pp.
- Habermas J (1999) *Teoría de la Acción Comunicativa: Racionalidad de la Acción*. Vol. I. Taurus. Madrid, España. 520 pp.
- Kumar K (2002) El Estado Nación, la Unión Europea y las identidades transnacionales. En Alsayyad N, Castells M (Eds.) *Europa Musulmana o Euro-Islam*. Alianza. Madrid, España. pp. 81-99.
- Le Goff J (1988) *Histoire et Mémoire*. Gallimard. París, Francia. 409 pp.
- Martínez J (2008) La ciudadanía se convierte en competencias: Avances y retrocesos. En Gimeno J (Comp.) *Educación por Competencias, ¿Qué Hay de Nuevo?* Cap. III. Morata. Madrid, España. pp. 103-142.
- Marín M (2013) La Construcción de una Ciudadanía Intercultural Inclusiva: Instrumentos para su Exploración. *Arg. Anal. Polit. Educ. 21*(29): 25 pp. <http://epaa.asu.edu/ojs/article/view/1144/1085> (Cons. 06/09/2013)
- Marshall T, Bottomore T (2007 [1950]) *Ciudadanía y Clase Social*. Alianza. Madrid, España. 152 pp.
- Meléndez L (Coord) (2012) *Construimos Centros Educativos Inclusivos*. 1ª. ed. Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, (CECC/SICA). San José, Costa Rica. www.ceducar.info/ceducar/recursos/biblioteca%20online/educacion%20inicial/construyamos/HTML/files/assets/basic-html/pagel.html (Cons. 07/06/2013).
- Mellafé R, Loyola L (1994) *La Memoria de América Colonial. Inconsciente Colectivo y Vida Cotidiana*. Editorial Universitaria. Santiago, Chile. 124 pp.
- Milos P, Garcés M (Ed.) (2000) *Memoria para un Nuevo Siglo: Chile, Miradas a la Segunda Mitad del Siglo XX*. Ediciones LOM. Santiago, Chile. 490 pp.
- Mineduc (2011) *Orígenes. Estudio sobre la Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. www.mineduc.cl
- Mineduc (2012a) *Planes y Programas de Estudio para Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. www.curriculonlinea.mineduc.cl
- Mineduc (2012b) *Bases Curriculares 2012*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. www.curriculonlinea.mineduc.cl
- Mineduc (2012c) *Estándares Orientadores para Educación de Párvulos, Pedagogía en Educación Básica y Media*. Ministerio de Educación. Santiago, Chile. www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=4226&id_portal=79&id_contenido=20322
- Mondaca C (2003) *La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras de la Región de Tarapacá-Chile: Enfoques y Perspectivas en su Implementación*. Tesis. Universidad de Tarapacá. Chile. 214 pp.
- Mondaca C, Gajardo Y (2013) La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Dialogo Andino* N° 42: 69-87.
- Mondaca C, Rivera P, Aguirre C (2013) La escuela y la guerra del Pacífico. Propuesta didáctica de historia para la inclusión educativa en contextos transfronterizos del norte de Chile. *Est. Transfront. 13*: 123-148.
- Olea R, Grau O (Comp.) (2001) *Volver a la Memoria*. Ediciones LOM - La Morada, Santiago de Chile. 152 pp.
- Sánchez C, Huaranga O (1999) *Ensayo de Epistemología Educativa*. Editorial San Marcos. Lima, Perú. 185 pp.
- Vargas V (1997) Un debate feminista en curso En Holay E, Portugal AM (Eds.) *La Ciudadanía a Debate*. Ediciones de las Mujeres N°25. Santiago, Chile. pp. 55-85.
- Yubal-Davis N (1997) Mujeres, ciudadanía y diferencia. En Holay E, Portugal AM (Eds.) *La Ciudadanía a Debate*. Ediciones de las Mujeres N°25. Santiago, Chile. pp. 35-53.