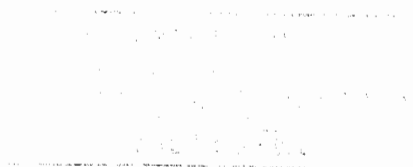


Universidad

Academia de Humanismo Cristiano

Escuela de Antropología



Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en La Primera región.

**Tesis de Grado para optar al grado académico de Licenciado en Antropología y
al título profesional de Antropólogo**

Francisca Fernández Droguett

Profesor Guía: Francisco Vergara E.

SANTIAGO DE CHILE

2003

ÍNDICE

1) INTRODUCCIÓN	4
2) ANTECEDENTES	7
3) PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	10
PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	10
JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA.....	11
4) OBJETIVOS.....	12
GENERAL	12
ESPECÍFICOS.....	12
5) METODOLOGÍA	13
MÉTODO Y TÉCNICAS	13
6) MARCO TEÓRICO	14
6.1.ANTECEDENTES.....	14
<i>La educación popular (Paulo Freire)</i>	14
<i>La pedagogía crítica</i>	16
6.2. LA EDUCACIÓN INDÍGENA	19
<i>La historia de la educación indígena en América Latina</i>	19
<i>La experiencia Mexicana</i>	20
<i>Indigenismo v/s indianismo</i>	25
6.3. MODELOS DE EDUCACIÓN CULTURAL.....	27
<i>Educación para la asimilación cultural</i>	27
<i>La educación segregacionista</i>	27
<i>Modelo del pluralismo cultural</i>	28
<i>La educación bicultural</i>	28
<i>La educación multicultural</i>	29
<i>La educación antirracista</i>	29
<i>La educación intercultural bilingüe</i>	30
6.4. EL CONCEPTO DE CULTURA EN LA EIB	42
6.5.LENGUA Y CULTURA	44
6.6. LA ANTROPOLOGÍA Y LA EIB	48
6.7.LOS ESTUDIOS ANTROPOLÓGICOS SOBRE LA CULTURA AYMARA EN LA PRIMERA REGIÓN	50
7) LA EIB EN LA REGIÓN DE TARAPACÁ	62
7.1.LA PROPUESTA CURRICULAR DE LA EIB EN CHILE.....	62
<i>La educación intercultural en el currículum</i>	62
<i>El currículum de la EIB para la zona aymara</i>	63
7.2. .LAS PROPUESTAS DE EIB EN LA PRIMERA REGIÓN.....	65
<i>Antecedentes: la institucionalización de la Escuela en la Primera Región</i>	65
<i>El Ministerio de Educación</i>	66
<i>El Ministerio de Educación en la Primera Región</i>	68
<i>Programa Orígenes</i>	68
<i>La SEREMI de Educación de la región de Tarapacá</i>	71
<i>Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)</i>	72
<i>CONADI - Iquique</i>	74
<i>CONADI Arica</i>	76
<i>Universidad Arturo Prat (UNAP): Instituto de Estudios Andinos Isluga</i>	80
<i>Jardines étnicos</i>	81
<i>Instituto Agrícola Kusayapu</i>	83
8) COMENTARIOS SOBRE LOS PROGRAMAS DE EIB	85

9) PROGRAMA ORÍGENES : DIFUSIÓN Y SOCIALIZACIÓN DE LA EIB..... 87

 ANTECEDENTES..... 87

 DESCRIPCIÓN MÓDULOS DEL TALLER DE EVALUACIÓN 89

 ANÁLISIS DE LAS PRINCIPALES CONCLUSIONES Y PROPUESTAS SURGIDAS DE LOS MÓDULOS DEL TALLER..... 96

Proceso de socialización y calidad de participación de las comunidades 96

Proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y calidad de la participación de docentes y comunidades 98

Planificación proceso 2003..... 99

 CONCLUSIONES Y COMENTARIOS 101

10) LOS TALLERES COMUNALES PARA LA REVITALIZACIÓN DE LA LENGUA AYMARA ... 103

 TALLER COMUNAL DE HUARA 103

 TALLER COMUNAL DE PICA 107

 TALLER COMUNAL DE CODPA..... 108

 CONCLUSIONES GENERALES DE LOS TALLERES COMUNALES..... 112

11) CONCLUSIONES Y COMENTARIOS GENERALES DE LA TESIS..... 116

12) BIBLIOGRAFÍA..... 123

13) ANEXO: FOTOGRAFÍAS DE LOS TALLERES COMUNALES 130

1) Introducción

Desde mediados de la década de los setenta se ha acelerado un proceso de emergencia indígena en toda América Latina, que se ha expresado en una lucha por el reconocimiento al interior de cada uno de los Estados Nacionales, y por un conjunto de reivindicaciones. En varios países de la región, esto ha significado fuertes conflictos y nuevas leyes y reformas constitucionales donde se garantizan los derechos indígenas. Es por eso que se habla de una nueva política indigenista en el continente. Dentro de este marco, la reivindicación de una educación intercultural bilingüe para los distintos pueblos indígenas aparece como central para la construcción de una sociedad pluricultural y multilingüe.

A principios del siglo XX en América Latina, con la consolidación de los Estados Nacionales, se impone un orden hegemónico criollo, a través de una educación homogeneizante que desconoce las diversas culturas existentes, mediante la implementación de escuelas públicas en las poblaciones indígenas.

Esta postura asimilacionista establece una relación asimétrica entre el uso de las lenguas indígenas y del castellano, por lo que las lenguas indígenas se remitieron exclusivamente a un uso en contextos informales e íntimos, imponiéndose el castellano como el idioma formal e institucional de los pueblos.

El contexto educativo de castellanización de la educación ha girado en torno a la reproducción del orden hegemónico criollo como una forma de uniformización lingüístico cultural implementada a través de la conformación de los Estados Nacionales.

Por otra parte, la estigmatización de los indígenas como ciudadanos de segunda clase nos sitúa frente a un proceso de exclusión de las diversidades culturales, generando una incapacidad por parte de la educación chilena de considerar experiencias, saberes y conocimientos de los educandos indígenas.

Después de quinientos años de colonización, surgen diversas experiencias de emergencia indígena como forma de reivindicar su cultura y su lengua, apelando a la reparación de la deuda histórica por parte de los Estados Nacionales, siendo uno de los principales bastiones de lucha la conformación de una educación intercultural bilingüe como propuesta educativa destinada a generar una transformación radical del sistema educativo imperante.

La educación intercultural bilingüe es percibida como un nuevo enfoque pedagógico de revalorización y rescate de las culturas indígenas, como un modo de convivencia entre las diferentes culturas, dentro de una lógica de una sociedad pluralista que aspira hacia la búsqueda de un diálogo entre ellas.

Desde esta perspectiva, el refuerzo de la identidad de los distintos grupos indígenas pasa necesariamente por el poder de la lengua como instrumento hacia un proyecto de cambio social, ya que su uso obliga a explicitar la identidad étnica.

Por otra parte, nos encontramos con una educación profundamente eurocéntrica, y por ende etnocéntrica y xenofóbica, con un fuerte sesgo de autoritarismo, que ha limitado el desenvolvimiento de la mayoría de los alumnos indígenas.

En este contexto, la educación intercultural bilingüe se plantea primeramente el fortalecimiento de lo propio, del mundo indígena en este caso, para luego integrar la participación activa de ambas culturas, tanto de la indígena como de la no indígena, en la comprensión de la realidad.

Desgraciadamente, todavía en las salas de clase podemos observar situaciones donde prevalece una lengua sobre otra, el castellano, estableciendo una fuerte presión social e estigmatización de la lengua indígena como un idioma retrógrado, rural, de minorías.

La interculturalidad ha sido un concepto que incluye la problemática indígena desde un contexto histórico de desarrollo de los pueblos indígenas en espacios nacionales, donde la

escuela ha sido la institución por excelencia para la asimilación y el desaprendizaje a través de la integración al Estado Chileno.

Por lo tanto, la EIB surge como una alternativa al mestizaje uniformizador desde una interculturalidad vivida dentro de un contexto de intercambio, de apropiación, y de subalternidad.

La educación intercultural bilingüe se basa en la tolerancia, el respeto, el reconocimiento de las diferencias desde un reavivamiento étnico que está en directa relación a la existencia de lenguas y culturas criollas frente a lenguas y culturas indígenas, apelando a un respeto mutuo entre culturas.

2) Antecedentes

Una de las primeras experiencias en torno a la institucionalización de la EIB en la Primera Región, fue un proyecto de la OEA (Organización de Estados Americanos) ejecutado por la Universidad de Tarapacá en Arica durante 1988 y 1989, bajo la dirección del académico Germán González. Este proyecto es uno de los primeros trabajos sistematizados por una Universidad en torno al tema indígena, siendo uno de sus principales productos la Colección de Currículum Aymara.

Posteriormente, diversas ONG's comenzaron a trabajar en torno a la elaboración de una educación más pertinente para las comunidades indígenas, destacándose en Iquique el TER (Taller de Estudios Regionales), con el proyecto denominado "Proyecto Educativo Intercultural" (1988), donde se comenzaron a elaborar los contenidos fundamentales para una educación intercultural.

En Arica e Iquique, diversas organizaciones relacionadas al ámbito indígena y a la reivindicación de una educación indígena, como las organizaciones *Pacha Aru*, *Aymarmarka*, y el Centro Cultural Aymara, colaboran en la consolidación de programas educativos para las comunidades aymaras.

A fines de los años ochenta, un hito de gran importancia en cuanto al proceso de emergencia indígena, es la realización de un Encuentro Nacional Indígena, realizado en Nueva Imperial, con el candidato presidencial de la Concertación, Patricio Aylwin. Los representantes de las organizaciones indígenas se comprometían a apoyar los esfuerzos del futuro gobierno en favor de la democratización del país y a canalizar sus demandas a través de los mecanismos contemplados en el programa de la Concertación; en tanto Patricio Aylwin se comprometía a instar por el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, a la creación por ley de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, y a la creación de una Comisión Especial

de Pueblos Indígenas con participación de los distintos pueblos para estudiar una nueva legislación sobre la materia.

Asumido el gobierno de la Concertación, éste dictó, con fecha 27 de mayo de 1990, un decreto supremo (N° 30) mediante el cual creó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) con el objeto de que esta entidad asumiera la coordinación de las políticas del Estado en el ámbito indígena y elaborase un proyecto de legislación para sus pueblos y comunidades.

La función general que el decreto asignaba a esta Comisión era la de asesorar al Presidente de la República en la determinación de las políticas de gobierno respecto de los pueblos indígenas y, en particular, en lo concerniente a su desarrollo económico, social y cultural y al fortalecimiento de su participación en la comunidad nacional.

Entre las tareas desarrolladas por esta entidad durante su existencia hasta septiembre de 1993 cabe destacar la elaboración, con la participación de las organizaciones indígenas, de un proyecto de legislación para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas del país por el Estado, derivando en lo que hoy conocemos como la Ley Indígena.

La dictación de la Ley indígena número 19.253 (1993), legitimó jurídicamente la Cultura y Educación Indígena, mediante el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas contemplado en el artículo 28:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
- b) El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.
- c) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior.

Por otra parte, en cuanto a la Educación Indígena, en las áreas de alta densidad indígena se desarrollará un sistema de EIB *"a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global."* (párrafo dos) Así, entre los años 95 y 97 se crea una unidad especializada en EIB dentro del Programa de Básica Rural del MINEDUC.

Se empiezan a ejecutar diversas capacitaciones a supervisores y empleados públicos para sensibilizarlos ante la temática indígena, realizándose talleres de lenguaje, de difusión de la cosmovisión aymara, de contenidos culturales aymara, entre otras actividades.

Como experiencias previas a la implementación formal del Programa de EIB en el MINEDUC, podemos señalar un conjunto de jardines infantiles, escuelas y liceos:

- a) Liceo C-12 de Pozo Almonte (1998-1999): "Apoyo a Experiencias de EIB en las Provincias de Iquique", ejecutado por Emana y financiado por CONADI. Temas : cosmovisión andina, lengua aymara, metodología de EIB, la EIB y la reforma educativa.
- b) Jardines étnicos: 1992, JUNJI (Junta Nacional de Jardines Infantiles); capacitación educadores, auxiliares y funcionarios en lengua y cultura aymara.
- c) Jardín Infantil Aymara Ayrapito: experiencia piloto en la implementación de la EIB en la comuna de Arica.
- d) Escuelas en EIB en la comuna de General Lagos: Visviri, Chujlluta y de Alcérreca.
- e) Instituto Agrícola Kusayapu: primera escuela técnico-agrícola para niños y jóvenes aymaras ubicado en el pueblo de Pachica, comuna de Huara.

3) Planteamiento del problema

En los años noventa las organizaciones indígenas exigen tanto al Estado como a la sociedad en su conjunto, que los reconozcan como pueblos indígenas, constituyendo en la práctica una lucha por una serie de derechos indígenas, como la autonomía, la autodeterminación, los derechos territoriales, entre otros.

El resurgimiento de lo étnico en América Latina está vinculado con la reelaboración de un discurso indígena arraigado fuertemente en una suerte de “panindigenismo”, bajo un nuevo lenguaje que articula una serie de demandas comunes por todo el continente, como por ejemplo el advenimiento de una educación indígena para y de los indígenas.

En Chile específicamente, la participación indígena en instancias institucionales se encuentra relacionada con la conformación de organizaciones desde el Estado, como la CEPI en los ochenta y actualmente la CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), por lo que podemos hablar de la conformación de un “neoindigenismo”, que surge desde el Estado para la elaboración de múltiples propuestas, como la ley indígena, contando con una mayor participación de los pueblos indígenas.

Una de las principales demandas de las organizaciones indígenas nacionales será la implementación de una educación adecuada a la realidad de los alumnos indígenas, fundamentalmente en el ámbito rural, surgiendo programas en Educación Intercultural Bilingüe.

Pregunta de investigación

La educación Intercultural Bilingüe constituye una de las principales herramientas de lucha para la reivindicación de una educación pertinente de los pueblos indígenas en torno al contexto en que se encuentran, tanto en el ámbito rural como urbano,.

Desde esta perspectiva, ¿Cómo los diversos actores educativos están concibiendo la Educación Intercultural Bilingüe en la primera región de Chile?

Justificación e importancia

Esta investigación se centra en un análisis comparativo entre las diferentes posturas que existen en torno a la EIB, para dilucidar una suerte de lineamiento común que posibilite la elaboración de una planificación regional en EIB, considerando similitudes y divergencias entre quienes integran la comunidad educativa.

La comunidad educativa constituye el eje central para la articulación de políticas en EIB, incluyendo tanto docentes, familia como comunidad local en el proceso de enseñanza – aprendizaje de niños y niñas, por lo que se plantea una nueva visión en la implementación de una educación formal, la participación de quienes conviven cotidianamente con los educandos, la familia y su comunidad de referencia.

Por otra parte, esta investigación pretende integrar la voz de quienes constantemente han sido excluidos en la elaboración de políticas educativas, los niños y sus familias, a través de visitas a las comunidades aymaras que cuenten con Programas en EIB.

4) Objetivos

General

- Diagnosticar la situación de las políticas generales en cuanto a la planificación de la Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región.

Específicos

- Identificar las distintas visiones de los actores educativos (comunidad, escuela y familia) en cuanto a la EIB en la primera región.
- Describir y analizar las principales concepciones y demandas acerca de la lengua aymara y de la EIB por parte de las organizaciones, líderes y comunidades indígenas de la Región.

5) Metodología

Método y técnicas

Esta investigación se enmarca dentro de lo que fue la realización de la práctica profesional durante los meses de Enero, Febrero y Marzo del 2002, en el Instituto de Estudios Andinos Isluga, de la Universidad Arturo Prat, sede Iquique, y mi participación posterior en el “Programa de Revitalización y fortalecimiento de la lengua aymara” dentro del mismo Instituto durante todo el 2002 hasta Marzo del 2003.

Esta Tesis es un estudio cualitativo, de observación participante, involucrándome activamente con los actores de estudio mediante la participación en talleres comunales y jornadas de evaluación. Por otra parte, se realizaron entrevistas en profundidad sobre la percepción que se tiene en torno de la EIB a profesores, alumnos y dirigentes aymaras.

Para analizar los proyectos y programas en EIB se consideraron los comprendidos entre 1999 y el 2002, incluyendo un análisis de la primera fase de ejecución del Programa Orígenes en la Primera Región, de socialización de la EIB y reelaboración de los PEI (Proyectos de Educación Institucionales) .

Finalmente se incluyeron los resultados de tres de los Talleres comunales sobre planificación lingüística para la revitalización de la lengua aymara, desarrollados en cuatro comunas de la provincia de Iquique, realizados por el Instituto de Estudios Andinos Isluga.

6) Marco teórico

Como antecedentes generales en cuanto al ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe se consideraron dos perspectivas, por una parte se vio el desarrollo general de la educación indígena en Latinoamérica desde la experiencia mexicana, y específicamente el desarrollo de la EIB en Chile, y por otro lado se rescataron las corrientes más críticas dentro de la teoría educativa, la educación popular y la pedagogía crítica, para posteriormente realizar un análisis bajo estas diversas perspectivas educativas.

6.1. Antecedentes

La educación popular (Paulo Freire)

La educación popular constituye uno de los principales legados de los años 60 en cuanto a la articulación de un proyecto educativo liberador mediante la lucha por profundas transformaciones sociales. Su principal mentor y exponente, Paulo Freire, apelará constantemente a la necesidad de un trabajo conjunto entre comunidad y escuela, mediante una educación contextualizada al ámbito de lo local, que fortalezca la identificación de la familia con la escuela, permitiendo así una planificación conjunta del tipo de educación a impartir según cada realidad sociocultural.

Dentro de la concepción de educación popular, Paulo Freire considera fundamental analizar la importancia de la “concienciación” de los educandos.

Este concepto se refiere al proceso donde los sujetos alcanzan una creciente conciencia de la realidad sociocultural que da forma a sus vidas, como de su capacidad de transformar dicha realidad mediante una reflexión crítica (Freire; 1990).

El proceso de conocimiento implica, por ende, una unidad constante entre la acción y la reflexión en torno de la realidad.

La educación escolar formal posee una visión restringida del conocimiento, siendo una práctica educativa basada únicamente en un acto de transferencia. Los educadores son los poseedores del

conocimiento, mientras que los educandos son entes pasivos y vacíos que deben ser domesticados.

“La educación de carácter liberador es un proceso mediante el cual el educador invita a los educandos a reconocer y descubrir críticamente la realidad. La domesticación trata de impartir una falsa conciencia a los educandos, que redunde en una fácil adaptación a su realidad, mientras que una práctica liberadora no puede reducirse a un intento, por parte del educador, de imponer libertad a los educandos.” (Freire, 1990: 116)

Una de las diferencias radicales entre la educación entendida como una tarea de dominación y la educación entendida como tarea humanista y liberadora es que la primera es netamente un acto de transferencia de conocimiento, reduciendo la educación a una situación donde el educador es visto como “el que sabe” y transfiere sus conocimientos al educando, mientras que la segunda constituye un acto de conocimiento donde el educando pasa a ser un agente activo en el proceso de enseñanza – aprendizaje.

En este sentido, la escolaridad juega uno de los roles fundamentales dentro de los mecanismos de reproducción del control social, ya que permite el traspaso de los patrones culturales del grupo dominante, por lo que la educación formal ha consistido principalmente en un proceso de adaptación del educando a las condiciones socio-culturales existentes.

Pensar la educación separada de la política, del poder que la constituye, puede resultar riesgoso, ya que nos lleva a separar la educación del mundo en que se forja, reduciéndola a un mundo de valores abstractos o de técnicas de comportamiento. No es la educación la que da forma a la sociedad, sino la sociedad la que formula sus propias normas en la creación de una educación que sustente la visión de mundo preponderante.

La pedagogía crítica

La teoría de la pedagogía crítica remite a un proceso de cuestionamiento de la educación formal tanto desde la Educación como desde las Ciencias Sociales, constituyéndose, de igual forma que la Educación Popular, en un proyecto de liberación del educando.

La pedagogía crítica se ha situado ante todo, como una práctica de liberación, comprometiéndose con la realización de la autodeterminación y la creatividad social de los sujetos que participan en el proceso de enseñanza – aprendizaje. Desde esta visión, existe una esperanza colectiva en la autotransformación y la transformación social a partir de la autorrealización de las personas.

La pedagogía crítica presenta la realidad del aula como un proceso socialmente construido, determinado históricamente y mediado por relaciones institucionalizadas de clase, género, raza y poder. El aula es un espacio de conflicto cultural donde se entrelazan una multiplicidad de discursos en una constante lucha por la dominación, siendo la escuela un espacio regido por un conjunto de reglas y prácticas regulatorias.

Por lo general, las escuelas han sido percibidas como lugares desprovistos de ambigüedades y conflictos, sin rasgos de lucha ni de actividades contestatarias, donde no se visualiza la construcción de las diferentes identidades y subjetividades de los alumnos según las condiciones en que viven y participan del proceso educativo.

“... la vida escolar debe considerar como una pluralidad de discursos y luchas en conflicto, un terreno en el que confluyen la cultura del aula y de la calle, y en el que los maestros, estudiantes y autoridades administrativas aceptan, negocian y a veces rechazan la manera en que las experiencias y prácticas escolares son denominadas y llevadas a cabo.” (McLaren; 1998: 32)

Para muchos pensadores críticos se debe enfatizar la construcción social y política de la supremacía hegemónica de la cultura dominante en la educación formal, más que situar el análisis en la importancia de la diversidad y la integración. El modelo educativo del sistema

dominante debe ser percibido como una ideología con aspectos políticos, sociales e históricos propios, por lo que no se discriminaría por el sólo hecho de ser diferente, sino más bien por la naturalización de las diferencias, ubicando jerárquicamente a los sujetos como superiores o inferiores, actuando éstos primeros como autoridad universalizante, negando la acción y la voz de los Otros en nombre de la civilización y la modernidad.

“Dentro del llamado a la diversidad existe poco reconocimiento de, menos aún un compromiso complejo con los procesos por los cuales la diferencia racializada se basa en ciertas economías morales, taxonomías representacionales, relaciones sociales de producción y consumo dominantes, y la división social del trabajo existente.” (Ibid: 145)

La educación formal, según Henry Giroux, no reconoce el conjunto de relaciones existentes entre la institución escolar y las instituciones políticas y económicas, entre conocimiento escolar y control social, siendo partidario de develar los mensajes ideológicos implícitos tanto en el currículum como en las relaciones sociales dadas en el aula, situándolos dentro de un contexto sociopolítico específico.

“Las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que producen asimetrías.” (Giroux, 1997: 136)

En este sentido, es fundamental comprender las normas, valores y creencias que se transmiten al estudiante a través tanto del contenido formal como de las relaciones sociales en el ámbito escolar, como currículum oculto.

Un enfoque crítico del cambio educativo debe analizar las contradicciones existentes entre este currículum oculto y el currículum oficial de la escuela, especialmente en la forma de seleccionar y organizar los contenidos. Se trata más que nada, de considerar las implicaciones ideológicas que estructuran la visión de mundo de los educandos.

“Más específicamente, las escuelas establecen las condiciones bajo las cuales algunos individuos y grupos definen términos de acuerdo con los cuales otros viven, resisten, se afirman y participan en la construcción de sus propias identidades y subjetividades.” (Ibid: 136)

Por lo general, en las escuelas de corte tradicional, cualquier tipo de orientación comunitaria en el currículum existe sólo formalmente y no en lo sustancial.

La pedagogía crítica se plantea el fortalecimiento y la promoción de formas democráticas y críticas de participación e interrelación entre alumnos y profesores, desarrollando en el estudiantado la autoestima, la solidaridad, la cooperación y la responsabilidad social a través del trabajo en grupo y de una aprendizaje y apoyo mutuo.

“Así pues, es necesario integrar conciencia crítica, procesos sociales y práctica social, de tal modo que los estudiantes tomen clara conciencia no sólo de cómo actúan las fuerzas de control social, sino también de cómo es posible sobreponerse a ellas.” (Girouze, 1997: 79)

Las escuelas, por lo tanto, son lugares de lucha, de producción y reproducción cultural, encarnan representaciones y prácticas sociales que limitan o posibilitan el actuar de los estudiantes, siendo uno de los elementos principales en la construcción de la experiencia el lenguaje.

“En este caso, el lenguaje se entrecruza con el poder en el sentido de que una forma lingüística particular es utilizada en las escuelas para legitimar y estructurar las ideologías y los modos de vida de grupos específicos.” (Ibid: 149)

Para la pedagogía crítica es necesario que tanto alumnos como profesores sean vistos como sujetos transformadores, que sean capaces de cuestionar los intereses institucionales y las prácticas cotidianas que se reproducen en las escuelas, analizando el poder como un proceso activo dentro de la organización de la realidad sociocultural.

“El poder se convierte así en una forma de producción cultural, que conecta acción y estructura a través de las formas que adoptan las representaciones públicas y privadas al organizarse y estructurarse concretamente dentro de las escuelas.” (Ibid: 151)

Las escuelas responden a construcciones históricas y sociales de modalidades escogidas para construir condiciones objetivas dentro de las cuales funcionen, vinculando la educación con los discursos de producción.

Tales discursos ofrecen un análisis de las condiciones en que trabaja la gente, y la importancia política de éstas, lo que nos permite comprender las estructuras ideológicas y materiales como prácticas e intereses que legitiman representaciones sociales.

En un término más específico, el discurso de producción tiene que complementarse con estudios de formas textuales, cómo operan dentro de las escuelas formas culturales, destruyendo la idea de que los medios de representación en los textos son mecanismos neutrales de transmisión de conocimiento.

Tanto los educandos como los profesores significan sus vidas a través de complejas formas históricas, culturales y políticas que encarnan y a la vez autoproducen.

6.2. La educación indígena

La historia de la educación indígena en América Latina

La cuestión indígena en América Latina está íntimamente ligada con el conflicto entre el Estado y los pueblos indígenas, en cuanto a la exclusión e implementación de políticas de asimilación de los mismos.

La educación ha sido la institución por excelencia que ha propiciado la asimilación y homogenización de los indígenas mediante un desaprendizaje de sus propias expresiones culturales.

Este hecho supone al mismo tiempo una apropiación y adopción de elementos culturales ajenos, desarrollando una cultura en un contexto de intercambio permanente, aunque en ámbitos de subalternidad.

La lucha por el reconocimiento de prácticas y experiencias culturales diversas, respecto del acceso a la educación, se da en un período histórico, la conformación de los Estados Nacionales, donde la invisibilidad del indígena se hizo evidente ya que cualquier consideración de las diferencias pondría en juego la unidad nacional.

Debido a tal situación, surge la educación bilingüe de transición, la cual recurría al uso transitorio de un idioma indígena para facilitar la integración del indígena a la sociedad mayor, negando la existencia de referentes culturales diferenciados.

A partir de 1970, con la emergencia de la reivindicación étnica, surge un nuevo modelo de educación bilingüe, el aditivo, que posibilita el mantenimiento de la lengua materna de los educandos y el desarrollo al mismo tiempo del idioma oficial, propiciando la enseñanza en los dos idiomas.

Desde los 80, surge la necesidad de trascender en la aplicación de una educación pertinente en el plano lingüístico, y de modificar planes y programas de estudio. Esta nueva perspectiva plantea una modificación radical del currículum escolar, convirtiéndose en un modelo de educación intercultural bilingüe (EIB).

La experiencia Mexicana

Para entender las características del indigenismo contemporáneo, y su vinculación con la educación indígena, es necesario vincularlo con la Revolución Mexicana de 1910, la cual mediante una política fuertemente asimilacionista, recupera la imagen del indígena en la formación de la identidad nacional.

“El indigenismo mexicano nace, por tanto, dentro del proceso revolucionario y desde el principio hace hincapié en la educación. En esos años la escuela era considerada como el instrumento más adecuado para asimilar a los dos millones de indios en el seno de la familia mexicana: para hacerlos pensar y sentir en Español: para incorporarlos en el tipo de civilización que constituye la nacionalidad mexicana.” (Chiodi, 1990: 15)

A la escuela se le asigna la función de introducir la lengua nacional, dándole a México un idioma universal y moderno.

Estamos ante un modelo ideológico de Estado Nación orientado hacia la cultura occidental, en el cual las culturas indígenas son integradas en forma subordinada, constituyendo una “ciudadanía” dentro de una cultura única y homogénea, la mexicana.

Según las propias palabras de Aguirre Beltrán, crítico del indigenismo

“El indigenismo desde su nacimiento, como adelante se pone en claro, es una teoría y una práctica del no-indio respecto al indio. Busca la convivencia con el indio, es cierto, pero desde la perspectiva de la sociedad mayor.” (Ibid: 17)

El indio y su cultura son vistos como parte de un pasado glorioso de grandes epopeyas, pero en cambio en la actualidad se transforma en un objeto de asistencia. Se expropia a los pueblos indígenas los símbolos que le proporcionaron identidad por medio de su idealización e incorporación a la identidad nacional.

Una de las primeras figuras del indigenismo mexicano es Manuel Gamio, quien después de haber estudiado Arqueología y Antropología en la Universidad de Columbia, bajo la dirección de Frank Boas, es nombrado como director de la Dirección de Antropología de México, representando en 1940 a la delegación mexicana en el Primer Congreso Indigenista en Páztcuaro. Luego fue nombrado como primer director del Instituto Nacional Indigenista.

Para este intelectual, la identidad del indio debe ser salvada a través de su integración y no de su asimilación a la comunidad nacional, a través de un proceso de mestizaje entre cultura indígena y criolla, donde lo indígena no se pierda sino que se integre.

Manuel Gamio marca una época del indigenismo, contribuyendo a una definición más amplia del concepto de indio, operacionalizando esta noción en base a una serie de indicadores, separando el concepto indígena de campesino, construyendo lo indígena en la existencia de poblaciones herederas de culturas preexistentes.

En 1936 el presidente Lázaro Cárdenas crea el departamento Autónomo de Asuntos Indígenas. Al mismo tiempo, nacen la escuela Nacional de Antropología e Historia y el Instituto de Antropología. Además, promueve la realización de un evento que será uno de los hitos

fundamentales del indigenismo latinoamericano, el primer Congreso Indigenista Interamericano en Páztcuaro (1940), invitando a todos los países americanos a discutir sobre los problemas de las poblaciones indígenas del continente.

Una de las principales resoluciones fue considerar *“la cultura, la personalidad del educando y respetar la sensibilidad, la dignidad y los intereses morales de los indígenas en la difusión de la escolaridad formal.”* (ibid: 20)

A consecuencia de este congreso en 1941 se crea el Instituto Indigenista Interamericano.

En 1948 nace también el Instituto Nacional Indigenista como organismo descentralizado del poder ejecutivo que proporciona asistencia múltiple a los pobladores indígenas.

En las décadas del 50 y 60, el indigenismo mexicano fue invadido en todas sus esferas por el Estado y el Partido Revolucionario Institucional en el poder (PRI), a través de la incorporación de instituciones estatales y la imposición de un nacionalismo populista.

El estudio de la Antropología adquiere más importancia, como elemento central de la práctica indigenista y de la búsqueda de identidad nacional del Estado Mexicano.

En cuanto al ámbito educativo, se vio la necesidad de asimilar al indio a través de métodos directos para lograr una uniformización de la Nación. Se postuló la necesidad de utilizar las lenguas nativas en el proceso didáctico para mejorar el manejo del castellano a través de un sistema bilingüe.

En estos años se crean los centros Coordinadores Indigenistas como focos de desarrollo en zonas interétnicas, en donde campesinos e indígenas interactuaban, como una forma de influir sobre el territorio intercultural cercano analizando los problemas que conllevaba la modernización de México.

En 1951 el INI (Instituto Nacional Indigenista) comienza a seleccionar jóvenes indígenas denominados promotores, los que posteriormente formarán parte de maestros y promotores bilingües, quienes se encargarán de traducir a las comunidades el mensaje indigenista.

A medida que se iban alejando de sus comunidades de origen, fueron adquiriendo una cierta ambigüedad respecto a sus referentes culturales, convirtiéndose en muchos casos en una suerte de burocracia indígena de pequeños núcleos privilegiados.

En este mismo período, comienzan a difundirse diversos trabajos lingüísticos conjugando la reflexión teórica sobre la lengua con la elaboración de propuestas para la resolución de problemas específicos. Se destaca el problema de la escritura de lenguas orales, reafirmando la importancia del uso de la lengua materna en la enseñanza del español a la población indígena. Con este fin se diseñan diversos métodos para la enseñanza del castellano como segunda lengua.

En los años 70, grupos de estudiantes e intelectuales denuncian abiertamente que las promesas sociales de la revolución habían sido desatendidas por los gobiernos mexicanos.

“El indigenismo como aparato ideológico, del estado, se quiebra: surgen nuevos movimientos, organizaciones y tendencias que propugnan una refundación total del concepto de nacionalidad, basada en el reconocimiento de la pluralidad étnica, lingüística y cultural de los mexicanos.” (Ibid: 30)

Surge una nueva corriente del indigenismo contemporáneo, siendo uno de sus principales representantes Guillermo Bonfil Batalla. Se plantea la necesidad de abordar la relación indígena – mestiza en términos socioeconómicos y políticos, asociándose al indio con la clase campesina y al problema de la tierra bajo la explotación capitalista.

La educación para indígenas asume una nueva perspectiva que empieza a definirse como una educación bilingüe – bicultural. Se pretende el rescate y la difusión del patrimonio cultural indígena y del uso de las lenguas nativas como revalorización del proyecto cultural indígena.

Los maestros indígenas reclamarán su participación en instancias institucionales, por lo que el Estado alienta la realización de eventos para el desarrollo de la educación indígena. En 1975 los maestros indígenas son partícipes del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Páztcuaro, planteándose la cuestión educativa dentro de una perspectiva descolonizadora y liberadora.

La Educación Bilingüe Bicultural enfatiza el carácter social y oral de la transmisión de los conocimientos, fomentando la cultura indígena en particular y después los valores universales de las otras culturas mediante la adquisición de una conciencia cultural y una enseñanza regionalizada.

Con la institucionalización de la Educación Bilingüe Bicultural por parte del Estado, se produjo un proceso complejo que afectó a los maestros indígenas bilingües, ya que en su cotidianidad siguieron reproduciendo una deslegitimización de las culturas indígenas, producto de su asimilación al proyecto nacional de supremacía de lo mexicano sobre lo indígena, lo que posteriormente produjo un quiebre con su comunidad materna, y a su vez con la sociedad nacional, ya que el maestro experimentaba la discriminación de ser indio, optando por la absorción de patrones culturales propios de la cultura hegemónica.

La política implementada por el indigenismo mexicano no implicó un cambio en las condiciones materiales de la población indígena. Más bien éstas se agravaron debido a las crisis posteriores que irá viviendo el país.

En 1978 se crea la dirección general de Educación Indígena, finalizando un proceso de institucionalización de la educación para las poblaciones indígenas dentro del marco del indigenismo.

Podemos decir entonces que el Indigenismo surge como consecuencia de la instauración de los Estados Nacionales en América Latina, bajo la idea de una comunidad nacional homogénea, siendo una vertiente político-cultural con un basamento en la educación para la conformación de una identidad latinoamericana desde la perspectiva de un ciudadano desvinculado de su identidad particular, la indígena.

En este contexto, la educación remite a un proyecto civilizatorio desde el Estado Mexicano de integración a la sociedad mayor del indígena en tanto ciudadano. Por medio de la integración y preservación del indígena, y del rescate de tradiciones culturales se pretende manifestar el carácter mestizo y nacionalista del continente.

Indigenismo v/s indianismo

Como se ha podido observar a través de la experiencia mexicana, el indigenismo tiende a proteger la población indígena y a defenderla de las injusticias que es víctima, haciendo valer las cualidades o atributos que se le reconocen. (Henri Favre: 1999)

En cuanto a las demandas indígenas, en los años 60 la principal exigencia eran “recursos”, siendo la tierra el eje central de reivindicación, asociándose al indígena con el campesinado.

Por lo tanto podemos decir que el indigenismo es una concepción paternalista y asistencialista de la cuestión indígena, que tiende a su burocratización.

A partir de los ochenta, ante el quiebre de la ideología del Estado populista, la integración de los indígenas a los centros urbanos es notoriamente limitada, por lo que el indigenismo pierde toda funcionalidad en cuanto a “asimilar” al indio a la sociedad mayor. Han perdido su condición de campesinos y de indios, sólo se definen por lo que ya no son, surgiendo en este contexto un conjunto de organizaciones indianistas que otorgarán un nuevo sentido a las demandas indígenas.

“En realidad, el actual resurgimiento de la indianidad es la manifestación latinoamericana de ese reconocimiento étnico que acompaña, en escala internacional, el proceso de mundialización. Está ligado al agotamiento del modelo nacional de desarrollo y a la quiebra del Estado intervencionista y asistencialista que implica. El paso del indigenismo al indianismo corresponde al final de la era populista y a la entrada de América Latina en una nueva edad liberal.” (Favre; 1999: 126-127)

En este nuevo escenario, el reconocimiento de los pueblos indígenas se vuelve una cuestión fundamental en cuanto a la capacidad de acción colectiva. Se trata de que la sociedad en general reconozca que existen diversos pueblos en una misma Nación, siendo una demanda por una sociedad multiétnica, multicultural a partir de un nuevo discurso identitario, donde tradición y modernidad dialogan y convergen en la superposición y reinención de diversos elementos culturales.

“Es una identidad que permite construir un puente entre las culturas tradicionales, que son las que saben y las culturas indígenas urbanas que son las que recuerdan.” (Bengoa; 2000: 129)

Esta nueva vida del indígena en las ciudades y en un mundo globalizado exige reelaboraciones por medio de préstamos culturales y superposición de elementos, como una forma de reapropiar y reconstruir un futuro en torno muchas veces de un pasado idealizado, para así dialogar con la sociedad mayor mirándose a sí mismos.

El discurso de la “emergencia” indígena está fuertemente marcado por elementos comunes entre uno y otro pueblo, debido principalmente a la combinación de demandas dadas por el frecuente contacto entre diversas culturas. Emerge un nuevo lenguaje lleno de palabras como “autonomía”, “derechos territoriales”, “educación intercultural bilingüe”, entre otras.

“En el campo, en las comunidades rurales, los indígenas en los años sesenta y setenta no hablaban de autonomía. Hablaban de desarrollo, de construcción de caminos, escuelas, de integración a la sociedad global. En las ciudades, en las organizaciones urbanas, en las organizaciones de migrantes, en las universidades también, los indígenas comenzaron a hablar de derechos indígenas, de autonomía, de control político, de participación en la vida política nacional, de sociedades multiétnicas, de multiculturalidad, de educación multicultural, de territorios indígenas, de derechos territoriales, de patrimonio cultural, en fin, de derechos colectivos.” (Ibid: 146)

Por lo tanto el Indianismo constituye un discurso organizado y generado por los propios indígenas en defensa de sus derechos, naciendo como crítica al paternalismo indigenista.

Implica una reflexión crítica, una participación activa que irá conformando un cuerpo de organizaciones que afirman la especificidad de los pueblos indígenas, rechazando la asimilación y la occidentalización.

El indianismo pone en cuestión las nociones de Estado-Nación y de mestizaje, gatillando el reconocimiento de múltiples identidades étnicas y el surgimiento de movimientos sociales indígenas mediante la reapropiación del léxico “pueblos indígenas” como autodefinición, y la

reivindicación de una serie de derechos propios, destacándose la consolidación de una Educación Indígena.

6.3. Modelos de Educación Cultural

La educación ha sido la institución fundamental para la asimilación de los pueblos indígenas en América Latina, al modelo de Estado Nación, donde los alumnos son educados para desenvolverse como ciudadanos.

Dentro este contexto los distintos modelos de educación multicultural han oscilado desde la mantención de la cultura hegemónica de una sociedad determinada hasta la consolidación de una educación que opte por lo intercultural como una forma de valorar y respetar la diversidad cultural.

Educar para la asimilación cultural

Este modelo plantea la incompatibilidad de las diferentes culturas en un mismo contexto social, por lo que impone como pauta de comparación la cultura dominante. Es una forma de intervención educativa orientada hacia la homogenización de las personas, siendo el modelo por excelencia para la chilenización de las comunidades aymaras.

Ante todo, el modelo de asimilación cultural se plantea educar para igualar a niños culturalmente diferentes. Por tal motivo se intenta aumentar la compatibilidad entre la escuela y el hogar, potenciando el éxito académico mediante el cambio de los educandos, de su lengua y las pautas de sus padres para la crianza. Nos encontramos ante una patologización del ambiente familiar. A su vez, dentro de este modelo podemos situar la teoría del “capital humano”, que concibe la educación como una forma de inversión donde el individuo adquiere destrezas y conocimientos que se pueden convertir en ingresos cuando son usados para obtener un empleo.

La educación segregacionista

Este modelo se fundamenta en la segregación del alumnado indígena del resto del alumnado nacional. Postula que los educandos indígenas no pueden convivir con el alumnado general ya que perjudicarían la formación de este último, ya que quienes proceden de otros medios

culturales al dominante influirían en el rendimiento general de un curso, bajando su nivel. Por ejemplo, la presencia en Canadá y EEUU de escuelas únicamente para educandos afroamericanos, reflejan la aplicación extrema de este modelo.

Otra forma de aplicar este modelo ha sido mediante la separación del alumnado indígena de modo permanente en grupos o en clases distintas según sus condiciones socioculturales.

Modelo del pluralismo cultural

Este enfoque concibe a la escuela como una herramienta del pluralismo cultural, fomentando la mantención de las costumbres y tradiciones, para así reproducir la diversidad.

En este modelo se trata de consolidar una conciencia de la identidad de las minorías y el reconocimiento de sus costumbres y tradiciones. En muchos casos, al igual que en el modelo segregacionista, se apela a la creación de cursos específicos y de escuelas separadas, por lo que sigue siendo una alternativa educativa segregacionista, que separa el alumno indígena del alumno de la cultura dominante.

Por otra parte, también podemos observar que se pone énfasis en el vestido, las costumbres, la comida, la artesanía, más que en los significados profundos de la cultura, tratando las diferencias culturales de manera superficial y exótica.

En este modelo, la escuela debería preservar y extender el pluralismo cultural mediante la interacción de distintas culturas.

La educación bicultural

La educación bicultural pretende generar la competencia en dos culturas partiendo del supuesto de que la única forma de integrar a los educandos de otras culturas es produciendo sujetos competentes en dos situaciones diferentes.

La cultura nativa debería mantenerse y preservarse, y la cultura dominante debería adquirirse como una alternativa o una segunda cultura, siendo la lengua el instrumento por excelencia de puente entre estas dos culturas.

La educación multicultural

En América Latina, la noción de multiculturalidad refleja una realidad, la heterogeneidad tanto lingüística como cultural de un continente, por lo que lo multicultural habla de lo que es, de presencias diversas, de culturas con contenidos específicos.

En cambio en EEUU esta noción ha sido asumida para garantizar los derechos civiles de los “diferentes”, haciendo alusión a las poblaciones de migrantes, y no de sus pueblos indígenas, apareciendo la educación multicultural para garantizar la reproducción de la multiculturalidad, y a su vez, para facilitar un cruce de fronteras en beneficio de la sociedad global.

El multiculturalismo reconoce que el conocimiento occidental puede ser cuestionado, abriendo la posibilidad de incorporar en el currículum oficial prácticas sociales y culturales diversas, promoviendo la superación de la discriminación mediante la tolerancia y el respeto por las diferencias sociales y culturales. Pero al enfatizar las diferencias, pierde de vista el contenido étnico histórico y la perspectiva anticolonial, ya que se sitúa desde un cuestionamiento de la construcción del conocimiento y no de las condiciones históricas de dominación cultural.

Por lo tanto podemos decir que el multiculturalismo se sitúa como el conocimiento, la valoración, el respeto y la comprensión de las diferencias entre culturas, y no necesariamente como una educación para la transformación y la reconstrucción social desde la vivencia de las diferencias.

La educación antirracista

Este tipo de educación se vincula con la denuncia de las injusticias y las desigualdades provocadas por la asimetría cultural, teniendo como misión crear las condiciones para la existencia de una sociedad justa y democrática. Tal modelo restringía el racismo a un problema

de actitudes, dejando de lado la raíz económica, política y educativa en la reproducción de la discriminación.

Actualmente podemos encontrar escuelas que se fundamentan en una educación antirracista sobre la base de un análisis del conflicto, siendo la educación puesta al servicio de la liberación de los oprimidos y la eliminación de las discriminaciones institucionales a través de la promoción de la acción política.

La educación intercultural bilingüe

El concepto de interculturalidad:

El concepto de interculturalidad debe ser entendido como *"un enfoque relacionado con la gestión de la diversidad cultural"* (Chiodi, pág. 12).

La interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, fomentando una actitud de respeto hacia las diversas culturas, siendo la escuela un agente de socialización que favorece la apertura hacia la diversidad.

"Sólo una actitud intercultural permite conocer, respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de etnia. Esto se liga también al desarrollo de una conciencia democrática, que valida el aporte de todos." (Fernández; Marka; 1999: 6)

El concepto de interculturalidad remite a un conjunto de principios: la aceptación de la alteridad, la conciencia de ser distintos, el respeto mutuo, el abandono del autoritarismo mediante la construcción de una relación dialógica entre los distintos actores; el fomento de la comunicación y la flexibilidad en las relaciones sociales entre el mundo "occidental" y los pueblos indígenas.

"Se debe entender como interculturalidad al respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común." (Cañulef, 1998: 206)

Podemos decir que este modelo educativo remite a una educación pertinente, a través del rescate de la lengua, la interacción y el diálogo de las diversas culturas existentes, como de la singularidad de la cultura indígena, llevando al alumno a reflexionar sobre su realidad más cercana.

"En otras palabras, una escuela intercultural promueve un sistema de pensamiento y procedimientos de categorización abiertos y flexibles, una mentalidad disponible ante la diferencia y favorable al acercamiento a otros horizontes culturales." (op. cit: 64)

El interculturalismo es un término que nos involucra a todos, como partícipes de una sociedad multicultural.

La educación intercultural se fundamenta en la identidad, fomentando un proceso de identificación de los sujetos con la autoconciencia, autoestima y autodeterminación de ser un pueblo indígena, siendo una educación liberadora y comunitaria, que implica el diálogo, la mutua comprensión y valoración entre grupos sociales con diferentes culturas.

"En rigor, la EIB no tiene que ver con un área geográfica, con un sector específico de escuelas o con un nivel educativo, sino que cruza todo el sistema desde el preescolar hasta la educación superior, desde el campo hasta las ciudades, desde lo pedagógico en aula hasta la formación docente." (Chiodi; 1998: 46)

La interculturalidad debe ser entendida como un proceso a alcanzar, por construir entre todos, como continua relación de alteridad bajo la convivencia de culturas en su diferencia, siendo una tarea política para el ejercicio pleno de los derechos y las obligaciones de todas las personas, y no exclusivamente de los pueblos indígenas.

"La interculturalidad, rebasa lo étnico puesto que interpela a toda la sociedad en su conjunto, pues implica la interrelación, la interacción dialógica de diversos y diferentes actores sociales." (Guerrero, 1999: 14)

El lugar de la interculturalidad, más allá de ser una realidad objetiva, es un proyecto por construir de diálogo entre las distintas culturas, para fortalecer la justicia y la solidaridad en las relaciones interculturales.

"El valorar y disponer simultáneamente al conocimiento científico e indígena, no constituye en sí mismo, un acto de interculturalidad. Lo que le daría ese carácter, es la generación de perspectivas que los articulen, digamos, un nuevo tipo de conocimiento, por eso lo planteamos como un espacio por construir." (Morales, 1998: 72)

Orientaciones y principios de la EIB:

El principio fundamental de la EIB es el derecho y la aceptación de la diferencia cultural, favoreciendo una relación dialógica y equitativa entre las culturas. Se incita al niño a descubrir la diferencia en su propia sociedad y a reconocer lo propio en otras sociedades, dando cuenta del carácter relacional de las culturas.

Se trata de valorizar la cultura dando acogida pedagógica a la identidad, por medio de la descentralización, flexibilidad y pertinencia de la educación en torno, por ejemplo, a la vinculación de la ciencia universal con los saberes locales.

Una de las principales orientaciones de la EIB es incorporar la diferencia como una constante en la vida contemporánea, para aportar hacia un conocimiento y un respeto mutuo, donde se legitime al niño desde su especificidad cultural.

Los conocimientos, principios, valores y prácticas sociales indígenas son parte integrante del sistema de educación intercultural bilingüe, facilitando el acceso al conocimiento de los pueblos e integrando aspectos psicológicos, culturales, académicos y sociales en función de las necesidades reales de los alumnos.

La EIB debe poseer un carácter práctico y permanente en el aprender, contextualizando el ámbito en que se aplicará el programa. Y a su vez, debe favorecer el carácter democrático del saber.

"Es en realidad una propuesta pedagógica cuyo fundamento es el derecho de los pueblos indígenas de contar con posibilidades de desarrollo y liberación que hasta ahora les han sido negadas por los Estados Nacionales." (Cañulef, 1998: 232)

Nos encontramos ante un proceso de emancipación de los pueblos indígenas con la inclusión de los requerimientos de la sociedad de pertenencia de los niños, lo que nos permite comprender la pluralidad de expresiones y opciones de vida diferentes, confrontándonos con la diferencia como un hecho normal.

Para facilitar una mejor comprensión de lo que es la EIB, debemos señalar que sus principales ejes son: la pedagogía, la interculturalidad y el bilingüismo (estos dos últimos conceptos han sido trabajados durante la investigación).

La pedagogía en EIB se basa en un proceso de enseñanza-aprendizaje, donde los propios niños son los actores protagónicos en la construcción del conocimiento, desde la valoración de su propia experiencia de vida según los saberes de su cultura.

En este sentido, la EIB debe facilitar el abrir espacios de creatividad pedagógica, para construir un proyecto que pase de una situación de exclusión a otra de inclusión social, siendo sus principales ventajas:

- articular ejes de la educación : familia, escuela y comunidad
- formar personas capaces de vivir en un mundo marcado por la diversidad cultural
- formar personas más abiertas, más humanas, con mejor autoestima, capaces de reconocer la existencia de otros distintos de sí mismos y valorar esa diferencia en forma positiva
- ampliar los espacios culturales del niño, incorporando visiones, conceptualizaciones y racionalidades complementarias y distintas
- fomentar conductas más tolerantes, reflexivo, con espíritu crítico, respetuoso de la diversidad, libre y participativo.
- fomentar la libertad de pensamiento y acción y la constitución de un espíritu de igualdad social y solidaridad democrática

- facilitar el desarrollo de la facultad del lenguaje y la comunicación mediante las posibilidades de hablar, escuchar, leer y escribir de los educandos en dos o más lenguas.
- vincular las actividades didácticas con el entorno del niño : sus intereses, necesidades y problemas.
- no fragmentar los saberes en ámbitos de especialización, tiempo y espacio, sino interrelacionar las diferentes áreas de conocimiento en forma simultánea, enfatizando al aprendizaje más que la enseñanza. (Cañulef, 1996: documento análogo)

La construcción del conocimiento escolarizado gira en torno a una tensión entre autonomía y control, oralidad y escritura, siendo un lugar de transmisión de distintos saberes que refuerzan la identidad de un grupo social.

Ante la presencia de niños indígenas, muchos profesores intentan verlos y tratarlos como si fuesen iguales a los niños no indígenas, anulando las diferencias culturales como política de asimilación a una enseñanza supuestamente igualitaria.

Fundamentos:

La educación intercultural bilingüe es un modelo educativo que surge como respuesta a la reivindicación de los pueblos indígenas, que integra diversas realidades culturales, promoviendo una educación de revalorización, rescate de la cultura indígena, con el reforzamiento de la identidad, a través de la permanencia de elementos de la tradición cultural.

"La educación intercultural bilingüe debe tender al rescate, valoración y difusión de la filosofía de cada pueblo indígena expresada en su rica tradición de conocimientos, principios morales valores éticos, ritualidad y usos sociales." (Cañulef, 1998: 209)

La EIB es una propuesta para los Pueblos Indígenas articulado en Chile desde el Estado, siendo los más interesados en el desarrollo de este modelo pedagógico los propios indígenas, enmarcado dentro de nuevas formas de convivencia basadas en la reciprocidad, el diálogo y la interacción entre culturas.

Nos enfrentamos con una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes para la comprensión de la diversidad cultural, como una búsqueda y una aceptación del otro como legítimo en la convivencia, ampliando nuestros horizontes culturales.

Por lo tanto, podemos decir que la educación intercultural bilingüe es, ante todo, un proceso que parte de la realidad observable, contemplando las múltiples relaciones con los diferentes mundos, siendo fundamental integrar a todos los actores sociales para la consolidación de una sociedad pluricultural.

Desde la visión indígena, la EIB es un modo de convivencia entre las distintas culturas, que contribuye a mejorar la calidad y la equidad de la educación mediante la difusión del conocimiento y la valoración de los pueblos indígenas.

"En la concepción indígena la educación intercultural bilingüe es una propuesta educativa pertinente a la realidad socio-cultural de los niños indígenas y más adecuada a las aspiraciones de desarrollo y liberación de los pueblos que permite acercar más la enseñanza a la realidad, el aprendizaje a la práctica, la humanidad a las salas de clase y la naturaleza a nuestras conciencias." (Cañulef, 1998: 202)

Se posibilita el acceso igualitario al conocimiento escolarizado, fortaleciendo el derecho a la participación política, a la recreación, a la autodeterminación y la autonomía, sobre la base de la reciprocidad, el respeto y el redescubrimiento mutuo entre culturas, para la comprensión de una realidad compartida, generando un efecto movilizador en las poblaciones indígenas.

"Una educación que en el contexto de sociedades que han interactuado hasta ahora mediante relaciones de imposición-subordinación pretende potenciar una conciencia donde la alteridad y diversidad guíen el comportamiento de estos actores más allá del espacio institucional de la escuela, proyectándose a los dominios políticos, sociales y económicos que son vitales para que la cultura de un pueblo permanezca y se proyecte en la historia." (ibid; 235)

La EIB incorpora en el proceso educativo la lengua y la cultura del educando indígena, siendo un modelo que asume las distintas lenguas y culturas que coexisten en un mundo pluricultural,

revalorizando al indígena mediante la construcción de una imagen positiva del niño, promoviendo la identidad, la conciencia histórica y el reconocimiento de su cultura.

En la declaración del **Segundo Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe**, realizado en Santa Cruz de la Sierra, Bolivia, del 11 al 15 de noviembre de 1996, los planteamientos expuestos por los distintos participantes aclaran la visión desde los pueblos indígenas en torno a la EIB. Estos plantearon:

- La educación debe orientarse hacia la construcción de sociedades pluriculturales y multilingües.
- La necesidad de asumir una mayor participación de las organizaciones y los representantes de los pueblos en la formulación, ejecución y evaluación en programas de EIB.
- La reformulación de las políticas de comunicación y los criterios de elaboración de los programas deben propiciar la ampliación del horizonte intercultural y multilingüe de los pueblos.
- Propiciar la transición del uso declarativo de las lenguas y culturas en la escuela hacia una verdadera articulación de procesos pedagógicos que potencien aprendizajes significativos, creativos.
- Aprovechar la EIB como un instrumento para el fortalecimiento del proceso de construcción de la autonomía y la autodeterminación de nuestros pueblos.

Según esta visión, las condiciones y las actitudes del educador intercultural deben regirse por:

Primera actitud: su compromiso con las causas de su pueblo.

Se considera como condición esencial en el docente intercultural bilingüe su compromiso con las causas de su pueblo en la defensa de su dignidad: derecho a la identidad cultural, al territorio, a la gestión de sus recursos con autonomía.

Segunda actitud: la tolerancia activa y la estimación de lo diferente.

La principal actitud del docente debería ser el de la comprensión; se trata de una manera de ser y de actuar habitualmente.

Tercera actitud: la apertura al mundo.

Al mismo tiempo que arraigado en la tradición de su cultura, el docente intercultural deberá ser abierto a las innovaciones. Esta actitud es la única que puede garantizar la formación de las nuevas generaciones como pueblos capaces de ejercer su autonomía en los tiempos nuevos.

Por lo tanto, las aptitudes esenciales del educador son:

- competencia profesional con capacitación constante
- la capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada
- el dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos

Entonces diremos que la educación intercultural bilingüe es un modelo pedagógico que utiliza las dos lenguas como medio de enseñanza, siendo sus contenidos y principios provenientes de las distintas culturas que conviven en el país, desarrollando conocimientos prácticos para la valoración del niño de su comunidad sobre la base de su cultura.

Las orientaciones metodológicas en torno a la EIB deben potenciar la flexibilidad, la autonomía y la innovación entre los alumnos, tomando en consideración el trabajo cooperativo propio de las comunidades indígenas, una visión holística del conocimiento integrando diversas áreas complementarias (con la co-construcción de estos conocimientos), los múltiples agentes educativos y la experiencia vivida de los niños.

Los marcos de referencia para elaborar un programa de EIB deben necesariamente basarse en fortalecer actitudes, valores y habilidades en torno a diversos conocimientos.

La identidad cultural es el pilar de todo programa de EIB, existiendo un profundo interés por las diferencias desde el respeto, el aprecio, el diálogo y la solidaridad con los otros.

Por otra parte, los niños deben ser capaces de manejar los conocimientos de su cultura inmediata, la indígena, la cultura regional y nacional, el marco cultural universal, desde una

perspectiva histórica que integre la diferenciación interna, las diferencias culturales, lo que tienen en común las culturas, y sus relaciones interculturales.

Más allá del rescate de tradiciones y costumbres, la EIB debe regirse por propuestas educacionales acordes a la realidad histórico cultural del pueblo indígena, integrando elementos socioeconómicos que se presentan dentro de las comunidades.

Entre los principales dirigentes aymaras entrevistados sobre la situación actual de la EIB se destaca el Sr. Cornelio Chipana, ex encargado del programa de EIB de la CONADI, actual Director de la Subdirección Norte de la CONADI y dirigente destacado, quien participara en la elaboración de la Ley Indígena.

Para él la educación intercultural Bilingüe se concibe como un discurso indígena latinoamericano para la recuperación, el rescate de múltiples identidades convergentes en diversos territorios del continente, por lo que la EIB se inscribe dentro de un proceso de articulación del movimiento indígena a nivel latinoamericano.

“En todo el movimiento que se generó por la recuperación de la identidad apareció esta idea y mucho antes también, de educación bicultural que hablábamos nosotros, se había iniciado con el discurso del indígena latinoamericano, andino, y eso se fue transformando entonces en un discurso de base.” (Chipana, 2002)

La EIB tiene relación con actitudes culturales reales de convivencia entre pueblos y naciones concretas, históricas,, y no únicamente de respeto y tolerancia, siendo un actitud como pueblo, y no únicamente como personas.

“Cuando nosotros veamos interculturalidad es que cuando los occidentales por ejemplo sean interculturales como pueblo, no como persona, entonces no tiene mucho valor para nosotros que tú seas intercultural, cuando tu medio, cuando tu televisión, cuando tu prensa, cuando tu política, cuando tus partidos no sean interculturales.” (Ibid)

Más allá de hablar de lo intercultural se plantea el tema de la descolonización, como un proceso fundamental para los pueblos indígenas.

La descolonización es entendida como un proceso ligado a la interculturalidad, ya que se vincula con la valoración y la revitalización de las culturas indígenas, sobre la base de la emergencia de los pueblos como sus protagonistas. En este sentido la descolonización cruza todos los ámbitos, tanto rurales como urbanos, siendo la interculturalidad un tema de los pueblos y culturas en convivencia.

“Es que la interculturalidad no tiene que ver ni con lo rural, lo urbano. Lo que ha ocurrido, lo que ocurre con el Estado actualmente es ver a los indígenas en las montañas, detrás de llamas, o sino sembrando maíz.”

“... porque la interculturalidad no es un problema de espacio geográfico, es un problema de culturas.”(Ibid)

El bilingüismo:

El bilingüismo dentro de la EIB implica el desarrollo del lenguaje de los alumnos a través de dos lenguas, tanto con el mejoramiento en la competencia de la lengua materna como con el aprendizaje de una segunda lengua, mediante el establecimiento de un refuerzo mutuo.

Para los autores M. Siguan y W.F. Mackey (1986)) la persona bilingüe ideal es quien posee una competencia comparable a su primera lengua de otra, capaz de utilizar una u otra lengua según las circunstancias y con la misma eficacia, estando ante el manejo de dos sistemas lingüísticos en situación de equilibrio.

Pero más allá de esta situación ideal, el bilingüismo es un proyecto colectivo de armonización entre dos o más grupos humanos y sistemas culturales, que facilite la comprensión y solidaridad a través de la conservación de la identidad cultural de los grupos y de su mutua aceptación.

Este enfoque se sustenta en el derecho de los niños y niñas a acceder a la lengua oficial y a mantener la lengua indígena, apelando a un bilingüismo igualitario, donde el uso de las dos lenguas sea sin discriminación ni desprecio en los espacios de uso y en el valor social atribuido.

En la educación bilingüe, la lengua y la cultura se implican mutuamente, siendo la lengua una manifestación de la cultura, determinando de cierto modo las características identitarias de un grupo, que nos permite confrontarnos con los conocimientos, los valores y las creencias de una cultura.

La lengua indígena en las escuelas es mayoritariamente enseñada y no de enseñanza, siendo una asignatura más, y en general sólo en los primeros niveles. Los niños son alfabetizados en castellano, siendo ésta la lengua normativa, sin tomar en cuenta sus variedades.

Nos encontramos frente a una metodología de enseñanza donde la lengua nacional, el castellano, es el marco referencial de los docentes, con una educación castellanizante de las lenguas indígenas. La educación intercultural bilingüe debe aspirar a que la lengua indígena sea tanto una lengua enseñada como de enseñanza.

"La educación bilingüe tiene como objetivo la formación de un bilingüismo aditivo o equilibrado. Una persona alcanza un bilingüismo de esta naturaleza cuando puede comunicarse eficientemente en dos lenguas, la lengua materna y una segunda lengua." (Chiodi; 1994: 34)

El sistema educativo en Chile ha cumplido una labor civilizatoria, de reproducción del orden hegemónico criollo, desconociendo las instituciones y manifestaciones culturales de las sociedades indígenas, lo cual ha ido contribuyendo a la uniformización de los educandos.

La pérdida de las lenguas indígenas ha implicado la pérdida de saberes y conocimientos milenarios que constituyen patrimonio de la humanidad, siendo fundamentalmente conocimientos adquiridos por transmisión oral, ya que las sociedades indígenas poseían un carácter eminentemente ágrafo y oral.

La condición bilingüe o plurilingüe por el uso de dos o más idiomas además de la lengua hegemónica, se circunscribe a una relación asimétrica entre el idioma hegemónico y las lenguas indígenas. Esta situación ha erosionado fuertemente las lenguas indígenas y genera una autonegación de los propios hablantes y una resistencia a la EIB por la falta de información y conocimiento respecto a los programas y proyectos, siendo de suma importancia la socialización y difusión de la EIB.

La educación bilingüe se concibe teóricamente como el uso de dos lenguas en la enseñanza y no como la enseñanza de dos lenguas, práctica habitual en las escuelas con programas de EIB, que reducen la enseñanza del aymara como ramo.

A partir de este hecho, nos podemos percatar de una manifestación social donde el rango de uso entre las dos lenguas es distinto, reflejando un desequilibrio de estatus de las lenguas indígenas.

“Podemos concluir, matizando, que la diglosia es una manifestación social que se produce ya sea por la existencia de rango de uso distinto entre dos lenguas en contexto o entre dos modalidades de una misma lengua. Este hecho social conlleva la existencia de dos grupos sociales que presentan distintos niveles de utilización lingüística y de actitudes hacia las lenguas.” (Sarto, 1997: 45)

Como anteriormente se señala, el rescate y la revalorización de la lengua indígena constituye uno de los principales objetivos de la EIB, reflejando un discurso político de validación cultural desde la enseñanza y el aprendizaje de la lengua.

Desde esta visión, la lengua reforzaría la identidad del grupo, ya que puede fijar una serie de recuerdos mediante su ejercitación, siendo de suma importancia facilitar los medios para practicarla. La función de la narración, integrando tanto la lengua indígena como el castellano, es resignificar una memoria histórica desde la transmisión de distintos saberes culturales, tanto escritos como orales.

El poder de la lengua no sólo se remite a una función comunicativa y expresiva, sino que también obliga a explicitar y a marcar la diferencia desde su uso, fortaleciendo la identidad étnica del alumno.

Por lo tanto, mediante la promoción de la enseñanza de la lengua indígena nos encontramos frente a procesos de revitalización y de gestión cultural, siendo sustancial un nuevo tipo de equipamiento en las escuelas, con libros de texto y lecto-escritura en la lengua indígena, con un diseño curricular y una profesionalización de los docentes en EIB.

La EIB se conforma a partir de una estructura de aprendizaje de interacción y participación de las dos lenguas, siendo recursos retóricos para un mismo objetivo, respetar las diferencias y para la participación activa de los niños en ambas culturas.

Considerando lo dicho anteriormente, la enseñanza en la lengua indígena facilita el aprendizaje y desarrollo intelectual de los niños y niñas indígenas, donde la enseñanza del castellano como segunda lengua les abre espacios para la comunicación con el resto de la sociedad. El bilingüismo y el factor de interculturalidad facilitan el desarrollo de la conciencia de pertenencia a un pueblo con una identidad cultural.

En este sentido, es fundamental enfatizar la importancia de aprender primero lo propio, la lengua materna, sea cual sea. Se enseña a leer y a escribir bien en la propia lengua materna, para luego facilitar el aprendizaje de una segunda, recalcando un bilingüismo aditivo, que busca desarrollar una valoración igualitaria de los dos idiomas, donde las competencias entre L1 y L2 se equivalen.

6.4. El concepto de cultura en la EIB

Por lo general, se posee una visión un tanto etnocéntrica en cuanto a la conceptualización de “cultura” en los distintos modelos formales educativos, relacionándose diversidad cultural con “desigualdad”. En esta analogía implícitamente se nos dice que no todas las culturas son válidas, que existen culturas “mayores” y “menores”, debiendo ser estas últimas sustituidas por la cultura hegemónica y dominante.

En esta visión tradicional nos encontramos con culturas “deficitarias”, donde las diferencias se asumirían desde una idea estática de lo que son las culturas. En este sentido, las desigualdades

serían justificadas culturalmente, siendo además la cultura vista como un listado, como un conjunto de características permanentes y propias de grupos diferentes.

Si analizamos más profundamente las prácticas sociales vinculadas a la educación, nos percatamos que los grupos dominantes son quienes delimitan una imagen de quienes son ellos, expresando claramente las diferencias que los separan de los demás, validando su discurso de poder.

“No son culturas en sí las que combaten por el espacio del poder en la sociedad, sino determinados grupos que, la mayoría de las veces, invocan en sus discursos una supuesta cultura que les respalda y concede legitimidad.” (García, Pulido y Montes; 1993: 5)

En cuanto a los discursos teóricos de la educación, el concepto de cultura no ha sido central para la construcción de éstos, ni tampoco ha sido considerado como un factor relevante para los educadores. A su vez, su definición dentro de las Ciencias Sociales se ha limitado a una mera generalización descriptiva.

Como primera aproximación al término se debe señalar que toda persona posee su propia versión de la cultura a la cual pertenece, emergiendo de ello versiones diferentes pero equivalentes desde un reconocimiento mutuo. Por otra parte, se vive en una sociedad como realidad multicultural, por lo que siempre se desarrollan competencias en varios ámbitos culturales según el posicionamiento de los sujetos.

“Cada individuo tiene acceso a más de una cultura, es decir, a más de un conjunto de conocimientos y patrones de percepción, pensamiento y acción.” (ibid: 9)

Es en el ámbito de las relaciones y prácticas sociales donde se produce y se transforma toda cultura, por lo que la escuela, como un lugar para la producción cultural, debería potenciar la reflexión crítica de autocomprensión para la aceptación de la diversidad.

“En las sociedades actuales se observa una tendencia a hacer absolutas las culturas locales, regionales y nacionales con objetivos políticos, nacionalistas e independentistas, o simplemente

con finalidades de reforzamiento de la propia identidad, en un marco de luchas políticas y de redistribución del poder. Al mismo tiempo, se aprecia una tendencia contraria que se manifiesta en procesos de multinacionales de la información y de la comunicación y de sus industrias culturales transnacionales.” (ibid: 13)

La escuela es un elemento de socialización de primer orden, pero no olvidemos que nuestras escuelas están preparadas más bien para la «normalización» dentro de unas líneas trazadas desde lo que se entiende como cultura occidental, que pretende moldear a los individuos de acuerdo con un determinado modelo de sociedad que sirva a los intereses de los grupos sociales hegemónicos; con métodos y contenidos que cierran la puerta a la creatividad y a la diversidad.

Si la escuela desarrolla una labor de homogeneización, en función de la cultura dominante, ¿cómo podemos situarla como un espacio de reconocimiento y diálogo multicultural?

Uno de los puntos centrales es considerar la naturaleza cambiante propia de toda cultura viva, tanto de la dominante como de las otras culturas, por lo que los contenidos curriculares debieran integrar la visión de las propias comunidades, fomentando por esta vía la discusión y reflexión constante de los pueblos indígenas en torno a su situación actual.

“Interesa a la educación intercultural bilingüe identificar una cultura indígena contemporánea sobre la cual pueda sustentarse una identidad indígena más actual y más real, que tenga en cuenta la evidente posibilidad de convivencia de diferentes contenidos culturales en una misma persona y en una misma sociedad, sin que esto conlleve, necesariamente, a una pérdida de identidad.

Esto implica una concepción de cultura indígena elaborada desde el propio mundo indígena, basada en la conciencia colectiva de que la cultura es dinámica y recibe influencias extraculturales” (Cañulef y Galdames; 2002:37)

6.5.Lengua y cultura

La lengua es un instrumento de socialización, siendo su adquisición uno de los procesos fundamentales en que los niños se convierten en miembros de su sociedad.

No todo lo relativo a la cultura se transmite únicamente por el habla, aunque gran parte de la *cultura es transmitida verbalmente la adquisición de ciertos patrones conductuales responde* más bien a la observación e imitación.

La mayor parte del lenguaje está comprendido en la cultura, de modo que la lengua de una sociedad es una dimensión de la cultura, a pesar de que existan aspectos que no son aprendidos, como por ejemplo los rasgos fonéticos.

“En la medida en que los elementos lingüísticos son aprendidos de los demás, son en conjunto parte de la cultura, y como tal, es muy probable que estén estrechamente asociados con otros aspectos de la cultura que es aprendida de la misma gente.” (Hudson; 2000:107)

En su versión más extrema encontramos la teoría de Sapir – Whorf, postulando que toda lengua estructuraba en sí misma una forma de pensamiento.

“El sistema lingüístico subyacente es en sí mismo el modelador de las ideas, programa y guía de la actividad mental del individuo, en su análisis de las impresiones, en la síntesis de su almacén mental.” (Whorf; 1971)

La lengua refleja las formas en que cada cultura percibe tanto su entorno físico como social, generando una gran influencia en como percibe y conceptualiza su mundo un sujeto.

Al traducir la experiencia individual y colectiva en una lengua, se posibilita la transmisión de una serie de conocimientos a nuevas generaciones, por lo que la recuperación de ciertas tradiciones y costumbres está íntimamente relacionada con la revitalización de la lengua. De hecho una serie de patrones conductuales son transmitidos por la capacidad simbolizante del lenguaje. Es por esta capacidad de acumular experiencia y transmitir conocimientos como diversas culturas se han desarrollado.

El lenguaje ante todo es un aspecto social, por ende forma parte de la cultura, por el simple hecho de su constitución a través de símbolos lingüísticos provenientes de un conjunto de convenciones.

Por lo tanto podemos decir que una lengua es un bien comunitario. Su origen y su razón de ser residen en la constitución de la comunidad, por lo que necesita para sobrevivir la existencia de una comunidad que la hable.

“Es menester recordar que cuando se extingue una lengua se muere no sólo parte de la historia y del patrimonio de la humanidad sino también y sobre todo un conjunto de saberes y conocimientos desarrollados, acumulados y transmitidos a través de miles de años ...”
(López; 2000:11)

Los intentos de revitalización lingüística y de implementación de programas educativos bilingües que dan importancia a la lengua indígena, responden a la necesidad de recuperación de una identidad cultural sujeta a nuevas demandas, como por ejemplo recuperar su expresividad e instrumentalizar una comunicación diferente y para fines diversos; la revitalización del uso de las lenguas indígenas debe expresar no sólo contenidos emotivos y afectivos sino también servir de medio para la abstracción y la transmisión de un conjunto de conocimientos.

“De no tomarse las medidas pertinentes, la pérdida de estos idiomas indígenas conllevaría una consecuente pérdida de saberes y conocimientos milenarios que constituyen un patrimonio intangible de la humanidad” (ibid:10)

Las lenguas indígenas en América Latina se han constituido históricamente en lenguas oprimidas por ser el medio de expresión de sectores sociales marginados y discriminados. Su situación de opresión deriva del hecho de que sus propios hablantes sufren la misma condición. Por otra parte el principal instrumento de unificación lingüística ha sido la escuela, constituyendo un símbolo de la unidad nacional en desmedro de la diversidad cultural.

Los largos siglos de opresión y marginación han colocado a los pueblos indígenas en una situación de subordinación en casi todos los órdenes de la vida social y esto se refleja en la

situación de diglosia, por lo que más que un problema eminentemente lingüístico se trata de un problema político.

Se conoce como diglosia a la situación en la que en una sociedad concreta, una o varias lenguas se ven subordinadas a otra que goza de mayor prestigio social en las funciones que cumple. La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico. La diglosia no es otra cosa que el producto del desequilibrio resultante del conflicto social existente en una sociedad determinada. Como resultado de un conflicto tal, una de las lenguas se constituye como “lengua fuerte” y la otra queda relegada como “lengua débil”.

“La relación entre el idioma hegemónico de una región o país determinado y las lenguas indígenas, aun cuando éstas se escriban y sean utilizadas preferentemente por altos números de hablantes, está regida por un sistema asimétrico que va en desmedro de los idiomas ancestrales americanos.” (López;2000:13)

En el caso chileno, la lengua fuerte es el castellano y las débiles son las lenguas indígenas como el mapudügun y el aymara. El castellano es la lengua usada en las ciudades. El castellano cumple las funciones sociales institucionales más importantes (comercio, administración, justicia, información, educación, etc.) y las lenguas indígenas aquellas políticamente menos importantes (vida cotidiana, familia, intimidad, amistad, etc.). El espacio social de la lengua indígena queda restringido a lo íntimo y cotidiano, mientras que el del castellano abarca lo institucional y formal.

Por ejemplo, la condición del aymara como lengua oprimida ha hecho que sus contextos de uso se reduzcan día a día, y que sus mecanismos de creatividad (propios de toda lengua), se vean limitados. En cambio el castellano se ha instituido históricamente en una lengua estandarizada y normalizada, su uso deriva de normas tanto en su aspecto oral como escrito procurando su difusión en todas las regiones.

Ninguna de estas situaciones se encuentran en la lengua aymara, constituyendo en una de las tantas causas de su debilitamiento.

En este contexto, las políticas lingüísticas de la EIB debieran apuntar hacia un bilingüismo aditivo, desarrollando competencias lingüísticas y comunicativas en ambas lenguas (enseñanza de y en la lengua indígena), teniendo plena conciencia de lo difícil de aplicar en un contexto de asimetría el uso de ambas lenguas. Por otra parte se debe tomar conciencia del carácter oral de las lenguas indígenas, para así propiciar su literalización como una forma de revitalizar sus diversas funciones.

La muerte de una lengua no es algo natural, sino producido por acciones políticas dentro de un contexto histórico particular, y que por medio de nuevas acciones podremos evitar su desaparición.

6.6. La antropología y la EIB

Para varios autores la Antropología proporcionaría un conjunto de estrategias y métodos para el tratamiento de realidades complejas, proponiendo maneras prácticas de resolver los conflictos generados en las Aulas, constituyendo la EIB una forma de antropología social aplicada.

Desde esta perspectiva, la etnicidad constituiría un concepto clave para el análisis de la educación formal en un contexto indígena.

El reconocimiento de derechos particulares de las poblaciones indígenas surge de un conjunto de prácticas sociales y representaciones que otorgarían una especificidad cultural. En este proceso la identidad es reivindicada como una práctica de diferenciación que instaura una frontera entre “nosotros” y los “otros”, donde el definirse como indígena de cierta forma es una manera de afirmar la pertenencia a una comunidad, suponiendo una adscripción a un territorio y a una lengua específica.

El movimiento indígena actual reivindica una serie de demandas, como el rescate de cada cultura en su especificidad, y de un conjunto de prácticas y saberes arraigados en una historia perdida que debe ser recuperada.

Este discurso identitario apela al rescate de una cultura “originaria” por quienes han sido educados en colegios occidentales, siendo socializados lejos de su familia, y por ende de su

comunidad; pero a la vez éstos mismos permitirán el establecimiento de un puente con el mundo blanco desde su propia vivencia.

La educación intercultural bilingüe estaría por lo tanto respondiendo a dos necesidades, por una parte rescatar valores, costumbres, creencias de una cultura en particular, y por otro lado capacitar a los educandos indígenas para su incorporación a la modernidad, convirtiéndose la educación en uno de los requerimientos fundamentales de las organizaciones indígenas.

Con el advenimiento de un mundo cada vez más globalizado, la resignificación y el surgimiento de identidades locales se convierten en una de las consecuencias más directas de esta modernidad.

Este fenómeno de etnogénesis, proceso de apropiación donde un grupo humano puede reconstruir una adscripción perdida (José Bengoa, 2002) acentuando los rasgos particulares, manteniendo y reproduciendo las diferencias, se traduce en la articulación de nuevas expresiones culturales tomando ciertos elementos presentes o recreando algunos perdidos.

Se produce una reinterpretación y reelaboración del pasado construyéndose una nueva identidad a partir de autodefinirse como diferentes del resto de la sociedad.

“La antropología ha comprendido lo étnico como un punto intermedio entre lo meramente social y lo exclusivamente cultural, la historia y la acción imaginativa y constructiva del ser humano. Lo étnico por tanto habla de un conjunto de costumbres, tradiciones culturales e historia colectiva que constituye una trama de lazos que dan un grado de identidad particular a un grupo humano.” (Bengoa, 2002: 3)

En esta reelaboración del pasado la antropología ha aportado con una serie de investigaciones resaltando un conjunto de rasgos identitarios, transformándose estos en reivindicaciones de los pueblos indígenas como una forma de reconstruir un origen común.

6.7.Los estudios antropológicos sobre la cultura aymara en la Primera Región

Para la gran mayoría de las personas ser aymara constituye un sinónimo de indio, de extranjero, ya que muchos piensan que sólo se encuentran en Perú y Bolivia, o simplemente es un apelativo desconocido de algo que ya no existe.

Actualmente el aymara puede ser un ciudadano tanto de Perú, Bolivia, Argentina como de Chile. Históricamente se le ha relacionado con ser campesino, viviendo en el Altiplano cuidando sus llamos y cultivando *quinoa*, pero hoy en día nos podemos percatar que no necesariamente se dedican al pastoreo o a la ganadería, hay aymaras comerciantes, maestros, profesionales, lo que implica un cambio de lo que significa ser aymara, ya que no remite únicamente a un espacio rural.

Ser aymara todavía es para muchos una condición vergonzante, relacionado con lo salvaje, lo atrasado, lo indio. Por años, personas aymaras se han autodenominado como campesinos, pero hoy podemos observar cómo aymaras de organizaciones reivindicativas se han identificado como indios, remitiendo tanto el concepto de campesino como el de indio a una unidad entre pueblos sometidos, que comparten una misma situación de marginación.

Ser aymara ante todo remite a una condición de explotados, de marginados, reconociendo un origen común como pueblo, aunque no necesariamente se comparta la misma modalidad de vida, ya que la vida de un aymara urbano es totalmente distinta de un aymara campesino.

Para Xaver Albó, estudioso del pueblo aymara, *“todos ellos reconocen como aglutinante una larga tradición cultural compartida y la conciencia real o ficticia de un común origen. El símbolo más universal de ello es quizás el idioma en que todos siguen expresándose. (Albó, 1988: 32)”*

Alrededor de dos millones de personas hablan Aymara hoy.

Pero entonces, ¿qué sucede con la inmensa mayoría de aymaras en Chile que no hablan su idioma?

Ya sabemos que ser y hablar aymara, ser indio, ser campesino y ser explotados son hechos que históricamente han coincidido, pero ya no necesariamente.

En este contexto se nos plantean nuevas interrogantes en cuanto a la autoidentificación de ser aymara.

El pueblo aymara es ante todo pluriétnico. Para muchos estudiosos el origen del pueblo aymara se remite a un largo proceso de integración de otros pueblos, que irán conformando la cultura aymara. Uno de estos grupos eran pescadores y balseros del lago Titicaca, los Urus, quienes eran hablantes del *pukina*, siendo posteriormente dominados por aymaras, aymarizándose definitivamente durante la Colonia como respuesta a la política de homogeneización de la Corona Española.

Como uno de los ejes de la cultura aymara, se encuentra el señorío Lupaqa, quienes habitaban a una altura superior a los 4000 metros. A la llegada del inka, los lupaqs son bajados a las orillas del Lago Titicaca, siendo partes del *Tawantinsuyu*.

Lo que ha caracterizado históricamente al pueblo aymara es la domesticación del frío y la altura. Poseen un conocimiento acabado de lo que son los recursos naturales, los climas, la flora y fauna de diversos ambientes, evidenciándose la experimentación de cultivos (como por ejemplo al maíz) y la domesticación de camélidos como animales para el consumo de carne, lana y como medio de transporte.

A más de 4000 metros de altura han sabido aprovechar el frío mediante la exposición tanto de tubérculos como de carne al sol y al frío, lo que permite guardar estos alimentos sin pudrirse, convirtiéndose en reservas alimenticias (*chuñu* y charqui) fundamentales para períodos críticos.

El aymara ha ocupado una geografía múltiple, asegurando cada grupo su acceso regular a varios ambientes naturales mediante un patrón de poblamiento más bien disperso (salpicado), con la ocupación de diversos pisos ecológicos que diversificaba los posibles riesgos de cada ambiente andino, por lo que podemos decir que el pueblo aymara ha basado su ordenamiento espacial en la complementariedad ecológica.

Históricamente han sido transhumantes, ejecutando un movimiento oscilatorio de arriba hacia abajo y viceversa como patrón de movilidad, utilizando recursos en diversos pisos ecológicos. (Murra, 1988)

La noción espacial de los aymaras refleja una noción integrada tanto por lo espacial como por lo temporal. Por ejemplo, el eje central de división espacial y social es la dualidad: arriba/abajo, macho/hembra (*chacha/warmi*), derecha/izquierda. “*Tanto la población como el territorio de cada grupo étnico aymara estaban divididos en dos mitades: alasaya y Manqhasaya, cada uno con su señor.*” (Murra, 1988: 68).

Por otra parte, el concepto de *Pacha* incorpora tanto una visión espacial como temporal. Por lo general *Pacha* es asociado a tierra, pero también es un término que se identifica con la luz del día, con totalidad y abundancia, y a su vez con un tiempo de duración, con las tres edades de la cultura aymara: *taypi*, tiempo de las *wakas*; *puruma*, período de salvajismo, de las *chullpas*; y *pachakuti*, tiempo de cambio, turno, alternancia, inversión, reordenamiento del mundo. (Bouysse-Cassagne; Harris, 1988)

Con la Conquista Española se produce la desmantelación de la estructura política andina y de sus autoridades mediante la desestructuración de la comunidad aymara, proceso apodado por Juan Van Kessel “Holocausto al progreso”. Nos encontramos ante la imposición de un orden político regido por la Corona y ante la imposición del catolicismo como única instancia religiosa válida para la civilización de estas nuevas tierras, conllevando un exterminio de los cultos propios de los indígenas.

En este contexto, durante la Colonia, se produce la atomización de los *ayllus* (comunidades), proceso ligado al llamado “Síndrome del Subdesarrollo Andino de Tarapacá” (Van Kessel, 1992). Este síndrome se relaciona con la baja productividad de la economía aymara, debido a la usurpación por parte de la Corona de tierras y animales, con el deterioro y el agotamiento de los recursos naturales, la pérdida de la tecnología andina, imponiéndose métodos de explotación bajo la lógica occidental de productividad y maximización de las ganancias. Además nos encontramos con el derrumbe de las estructuras sociales tradicionales del pueblo aymara, fenómeno muy ligado a la corriente migratoria hacia las ciudades y hacia la

Precordillera, y a la incorporación de recursos en la economía criolla de exportación minera, convirtiendo al aymara en un campesino desprovisto de las condiciones materiales para la mantención de una economía doméstica, teniendo que migrar hacia los nuevos focos de producción.

“La pérdida de los recursos en la economía criolla de exportación minera autóctona, precipitó el proceso de proletarización definitiva del indígena, en una economía criolla estrangulada por un creciente exceso poblacional.” (Van Kessel, 1992: 205)

A través de la Conquista y de la estructuración del Estado criollo, el pueblo aymara se convierte en una clase rural constituida por campesinos y uno que otro productor independiente.

Con la incorporación de territorio aymara a Chile después de la Guerra del Pacífico, para la explotación salitrera, los principales focos de mestización y dominación cultural son la implementación de la tecnología occidental y la imposición de la educación pública.

Entre estas fuerzas de cambio, la escuela nacional es la institución responsable directamente de las alteraciones más profundas a la cultura aymara.

A su incorporación, los aymaras simbolizaban lo foráneo, lo extranjero, la forma más desvalorada de lo peruano y lo boliviano, lo que permite justificar la “chilenización” acelerada por parte del Estado chileno.

La importancia de Tarapacá durante la economía de Hacienda, siglo XVIII, como territorio peruano, se basa en la utilización de los valles como espacios sociales y económicos, siendo ocupada la precordillera fundamentalmente por criollos como lugar de intercambio agropecuario entre los distintos pisos ecológicos, y el altiplano remitido a una ocupación netamente indígena, con la presencia de ciertas autoridades representantes del Estado criollo.

Con el inicio del ciclo salitrero y la anexión a Chile de Tarapacá se produce el término de la economía de Hacienda, siendo la explotación del salitre el eje motriz de desarrollo. A partir

de esta instancia de producción, crece la demanda por productos pecuarios para el abastecimiento de las oficinas salitreras.

En este período se puede observar la ausencia de grupos dinámicos en los valles que tomaran la iniciativa en la producción; la mano de obra es fundamentalmente de criollos peruanos empleados, quienes asumen esta nueva tarea.

Con la presencia de sociedades anónimas inglesas–chilenas y chilenas, el Mercado pampino se vincula con la Hacienda de la zona sur-centro a través de la pulpería para su abastecimiento, pero posteriormente, para paliar la creciente demanda, se reorienta la estructura agrícola tradicional de los valles precordilleranos de la zona de Tarapacá hacia la satisfacción de la demanda de forraje, produciéndose una vinculación con el pueblo aymara para tal actividad de manera diferenciada según los pisos ecológicos.

“La vinculación de mercancías y de población, tanto desde las comunidades aymaras hacia la industria salitrera como desde ella hacia las comunidades, es el fenómeno principal entre el Enclave salitrero y la Sociedad Aymara de Tarapacá.” (González, 1987: 41)

Desde este punto de vista, el ciclo salitrero produjo un impacto directo a los pueblos con presencia aymara, por ejemplo:

- De 1500 a 2500 metros (Pachica, Mocha, Guaviña, ...) la producción agropecuaria se reorientó hacia la industria, siendo uno de sus principales productos la alfalfa.
- De 2500 a 3500 metros (Sibaya, Jaiña y Chiapa) la población aymara se vinculó al cultivo de alfalfa y al trabajo de arriero.
- De 3500 a 4500 metros (Cariquima, Isluga) se produjo una disminución de la población como consecuencia de la migración a los valles.

La economía aymara basada en el equilibrio y la reciprocidad fue reemplazada por una economía basada en el desequilibrio, la crisis y la dominación.

“ El aporte de esta población indígena al desarrollo nacional ha sido de gran importancia a costa de su propio subdesarrollo y desintegración socio-cultural.” (Ibid: 43)

Con la anexión a Chile, se produce una presión para el cambio de nacionalidad de los habitantes de Tarapacá, y a su vez una fuerte represión contra la población peruana a través de las Ligas Patrióticas. La población aymara es desvalorizada y excluida, ya que su identificación como población india se asocia además con ser extranjera.

Desde la óptica del Estado Chileno, los aymaras deben ser integrados a través de su castellanización, y desde la óptica aymara la búsqueda de ciudadanía será a costa de la pérdida de etnicidad.

Una de las principales políticas del Estado Chileno en torno a los pueblos indígenas ha sido la asimilación de éstos como ciudadanos, imponiendo el castellano como lengua única y oficial, por lo que la integración del pueblo aymara no ha respondido a necesidades propias de las comunidades, sino más bien a estrategias de desarrollo y modernización por parte del gobierno en turno.

Con el proceso de chilenización las fronteras del territorio chileno se rigidizan, imposibilitando la circulación libre de los aymaras entre uno y otro país.

En este contexto se articulan dos grandes espacios de integración entre las comunidades aymaras de los distintos países andinos:

a- Espacio económico:

Este espacio se relaciona con el Mercado de bienes y servicios y con la fuerza de trabajo. Se produce una transformación en las relaciones económicas entre las unidades campesinas, estableciéndose un tipo de relación más bien mercantil. Se reemplaza el sistema campesino antiguo por ferias fronterizas periódicas para la compra y venta de diversos productos, apareciendo un estrato de comerciantes intermediarios a la par de una activación de circuitos comerciales, consolidándose un segmento aymara chileno diferenciado, los transportistas y pequeños empresarios. Por otra parte, la migración de braceros bolivianos a las zonas agrícolas chilenas desempeñando las tareas más pesadas representará un proceso de integración al mercado del trabajo marcado por relaciones sociales asimétricas entre indígenas.

b- Espacio cultural e ideológico:

Al igual que el espacio económico, el espacio cultural está fuertemente marcado por relaciones asimétricas sobre la base de la conceptualización desvalorizada sobre los otros indígenas, los extranjeros, los llegados después o los del otro lado, incidiendo en la no integración.

A pesar de esta situación existen diversas instancias de integración entre los aymaras de las cuatro repúblicas, como por ejemplo la influencia de la intelectualidad indígena tanto peruana como boliviana en los contenidos discursivos de las organizaciones aymaras chilenas, a través de visitas de dirigentes, de la realización de encuentros y de la afiliación a organismos indígenas internacionales.

En cuanto a cómo se ha ido generando la integración del pueblo aymara a la sociedad nacional chilena, en el período de la dictadura militar se produce una reorganización del territorio aymara. Aparecen las Municipalidades fronterizas militares, las escuelas fronterizas de concentración, se instaura una dinámica comercial con la ZOFRI, desarrollándose una infraestructura de transportes y comunicaciones.

Este período se caracterizó por la alianza militar con las iglesias pentecostales, como un mecanismo que asegurara la integración del pueblo aymara a la modernización del país.

Con la implementación de una economía neoliberal, se posibilita la llegada de compañías mineras transnacionales, y a su vez, ingresan en el sector diversas ONGs, como una forma de paliar los efectos devastadores de la modernización en las comunidades indígenas.

Llama la atención la gran fidelidad del pueblo aymara a Pinochet, aumentando los grados de lealtad hacia el Altiplano. Muchos investigadores señalan como causas las políticas de asistencialismo autoritario, de clientismo y la alianza Gobierno Militar e Iglesia Pentecostal a nivel local. En lo concreto, el gran apoyo de los aymaras a Pinochet es efecto de un detallado mecanismo de control y poder patronal, que generó una suerte de compromiso de reciprocidad por parte de las comunidades aymaras debido al mejoramiento de caminos, de infraestructura, de las escuelas y centros de salud en el período de dictadura militar.

“El asistencialismo rindió porque la población aymara es muy escasa y se siente comprometida con el gobierno por su antiguo principio moral de reciprocidad. (Van Kessel, 1990: 72)”

Una de las principales consecuencias de la chilenización en territorio aymara es el proceso de conversión, de cambio religioso, lo que nos estaría indicando un cambio ideológico en un sector del mundo aymara.

Para Patricio Tudela la conversión de aymaras a religiones evangélicas responde a un cambio en la interacción social, en las orientaciones valóricas y en la visión de mundo, producto de años de conquista y de dominación, siendo un mecanismo de defensa para la sobrevivencia del mundo andino.

“El aymara y la comunidad necesitan mecanismos que aporten una orientación cognitiva, un conjunto articulado de objetivos sociales, un control efectivo de las conductas disfuncionales al sistema, etc. Esto es parte de los requisitos orgánicos, económicos y sociales y éticos que garantizan la mantención de la comunidad.” (Tudela, 1993: 18)

Estamos ante la desintegración de la comunidad aymara tradicional, siendo algunas instituciones tradicionales ineficaces ante las nuevas condiciones de vida, generando una búsqueda de nuevas estrategias, destacando la respuesta religiosa a la crisis.

La chilenización del aymara trajo consigo un cambio de identidad tanto individual como social, producto por ejemplo de problemas de salud, estados de angustia y temor, creándose divisiones y conflictos entre los aymaras, lo que fue imposibilitando en ciertos ámbitos un reordenamiento de las relaciones sociales.

Por lo tanto, la búsqueda del establecimiento de un nuevo orden será uno de los pilares centrales para el surgimiento y la adscripción a nuevas religiones.

Estas religiones se basan en el desarrollo de una fe y una salvación colectiva; sus doctrinas son fáciles y claras, anunciando la venida de un Mesías y de tiempos mejores mediante un cambio del estilo de vida de las personas.

Se cree en la infabilidad de la Biblia, donde la conversión marca el término de una etapa y el comienzo de otra.

La comunidad aymara evangélica busca convertir a los parientes y amigos, dejando de ser importante el vínculo local y étnico, perdiendo importancia los lazos parentales ante la hermandad espiritual. Las personas comenzarán a identificarse más con su iglesia que con su comunidad de residencia.

“En resumen, los evangélicos aymaras han desarrollado una comunidad en la que el vínculo religioso es el factor más importante, pues otorga una identidad social.” (Ibid: 39)

En este cambio ideológico se produce una fuerte crítica al pensamiento andino, imponiéndose una mirada modernizante, occidental, asociando lo aymara a lo primitivo, lo salvaje. Se enjuicia moralmente al dualismo, “Dios está en el cielo, nada más puede ser venerado”. Se desacraliza a la naturaleza como una forma de lucha contra la idolatría donde el hombre debe dominar a la naturaleza. Se reformula la práctica de la reciprocidad mediante el combate a ritos de sacrificio a la Pachamama, en cambio, se establece una reciprocidad entre el pastor y la comunidad.

“Las iglesias evangélico-pentecostales facilitan la adaptación del aymara al mundo occidental.” (Ibid: 44)

El evangélico promueve el progreso, el desarrollo, el afán de ahorro como orientación hacia el futuro, provocando una subvaloración del pasado y redefiniendo el presente en relación al futuro, trayendo como consecuencia una desestructuración de la comunidad aymara, ya que estas nuevas religiones llevan al aymara a constituirse en una comunidad dentro de cada localidad, perdiendo su sentido de pertenencia a un pueblo.

En la construcción del Estado Nacional Chileno, la ciudadanía como categoría jurídico-política, no contempla la identidad indígena, sino que al contrario, es el principal mecanismo de asimilación de las comunidades aymaras.

Para los indígenas la igualdad fue netamente formal, una ciudadanía legal pero no una realidad ni una práctica, sólo se remitió a un ámbito jurídico, siendo un mecanismo por el cual las élites criollas chilenas afirmaron su poderío y su dominación.

Nos encontramos ante una política de integración y asimilación a costa de la identidad cultural como pueblo aymara, que seguirá reproduciendo de igual forma una diferenciación social entre indígenas y no indígenas, entre ciudadanos de segunda y primera clase.

Esta ciudadanía “... trata de un proceso de asimilación a una sociedad que sitúa su visión sobre el indígena como estigma y, por lo tanto, con relaciones marcadas por un espacio de significado donde priman las asimetrías (Gundermann, 1995: 117).”

Según Hans Gundermann, la participación política aymara responde a distintos momentos:

- Primero, existe una clientela oficialista que responde a la voluntad del gobierno de turno, exigiendo una demanda de desarrollo.
- Segundo, adquiere importancia la participación aymara en las Municipalidades nacionales conformándose un voto étnico como reflejo de proyectos locales.

Pero de todas formas esta participación se sitúa en un contexto de imposibilidad de ascenso económico, de poder y reconocimiento por parte del pueblo aymara.

Para la articulación de una participación real del aymara surgen diversas respuestas:

- La participación en Iglesias protestantes: como anteriormente se señala, este es un mecanismo fundamental para la nivelación a través de la presencia de feligreses iguales.
- La formación de grupos de jóvenes aymaras marginales: creación de espacios en el contexto urbano de solidaridad y de repudio ante la carencia de recursos.
- La formación de una intelectualidad y una dirigencia aymara con altos niveles educacionales: búsqueda de igualdad en la diferencia, partícipes de organizaciones urbanas reivindicativas.

En cuanto a esta última forma de participación desde la reivindicación, el discurso es entendido solamente por unos pocos, teniendo estos nuevos planteamientos un carácter notoriamente restringido, de acceso exclusivo para un grupo mínimo de aymaras.

En el texto de Juan Van Kessel, *¿Renace el aymara en Chile?*, el autor define la etnicidad como una forma específica de auto-presentación social, como un conjunto de relaciones entre ciertos grupos de interés dentro de la sociedad. Desde este punto de vista, el aymara puede sentirse distinto, diferente de los demás, pero de igual valor que otros grupos dominantes.

En la autoidentificación el aymara escoge entre varias alternativas para legitimarse y legitimar sus pretensiones.

“Todos los dirigentes, los independientes y los leales al gobierno, escogen cuidadosamente el modo de identificarse, de acuerdo a sus pretensiones y a la estrategia seguida frente a su interlocutor. (Van Kessel, 1990: 67)

En este proceso de legitimación el concepto de indio posee una doble carga, por una parte se relaciona con lo salvaje, lo atrasado, y por otro lado se asocia a una forma de identificación de referencia étnica, como un sentimiento de pertenencia.

Las formas básicas de autoidentificación se sitúan en diversos contextos:

- La localidad, “soy de Cariquima, soy de Pisiga Choque”.
- Con ser parte de un pueblo, el aymara, siendo una forma no tan tradicional de identificarse.
- La connotación territorial, ser parte de un mundo más amplio, el ser andino.
- Con ser indígena. Este término se usa fundamentalmente en círculos urbanos, en organizaciones reivindicativas urbanas y entre cientistas sociales

Se observa la adscripción a un modo de identificación según el contexto en que se sitúa el individuo, por lo que la autoidentificación varía en torno a la defensa de ciertos intereses.

Ante las autoridades chilenas, los dirigentes aymaras se presentan como chilenos conscientes y leales, aunque siguen siendo aymaras, pero en este contexto reivindican sus derechos como cualquier ciudadano.

Ante las ONGs se autodefinen en términos étnicos y como víctimas de la discriminación por parte del Estado chileno.

Actualmente vemos un discurso que entrecruza estas dos visiones, surgiendo con fuerza una autoidentificación como habitantes originarios de estas tierras, por lo que son dueños naturales de éstas y sus aguas.

Las acciones por parte de las distintas comunidades aymaras para ganar espacios de reconocimiento han sido muchas veces contradictorias, opuestas, teniendo como elemento común la mantención de la identidad como aymaras por alteridad y diferenciación.

La identidad, la ciudadanía, la integración, la participación serían fuerzas coexistentes en los propósitos, las acciones y las organizaciones aymaras, por lo que deben ser incorporados estos distintos referentes en la comprensión de la dinámica social del pueblo aymara, aunque en muchos casos sean vistos como contradictorios.

Podemos decir que la gran mayoría de los estudios antropológicos sobre la zona aymara en Chile se basan por una parte, en la descripción de la organización social, política, económica y religiosa de la cultura aymara antes y después de la conquista española, y por otro lado en el análisis de cómo se han ido integrando al ámbito de lo nacional, desde un cambio religioso o como participación política.

Actualmente las investigaciones realizadas sobre los aymaras se han delimitado en profundizar sobre la relación de éstos con la educación intercultural bilingüe, la medicina tradicional, o con la ley indígena. Cada vez es más difícil encontrar trabajos que abarquen una mirada más general de los procesos actuales de cambio y de reelaboración identitaria entre los aymaras.

7) La EIB en la Región de Tarapacá

7.1.La propuesta curricular de la EIB en Chile

La educación intercultural en el currículum

Para abordar el tema del currículum de la EIB en Chile, debemos primeramente definir este concepto, lo que nos permitirá posteriormente analizar las distintas propuestas existentes hoy en día en la primera región.

El currículum se define como “el conjunto de experiencias (implícitas y explícitas) que constituyen las vivencias del alumnado en la escuela. El currículum va más allá de un simple listado de temas o del programa de contenidos.” (Enciclopedia General de la Educación, Océano Editorial, Barcelona, España)

El currículum condiciona la percepción sobre las otras personas, el tipo de interacciones y relaciones que se favorecen y la forma de participación, siendo el medio fundamental por el cual las personas construyen y reconstruyen el significado de sus experiencias.

En este sentido es fundamental diferenciar dos modalidades del currículum, el currículum declarado y el oculto.

El currículum declarado es el “*conjunto de materias que son enseñadas por una escuela para las cuales existen planes y programas inscritos como partes constituyentes del proyecto educativo reconocido por el Ministerio de Educación.*” (Cañulef; 1998: 221). En cambio el currículum oculto se define como el “*conjunto de materias que son enseñadas por la escuela y que cruzan transversalmente todas las asignaturas y actividades extraprogramáticas*” (ibid: 221), por lo que se puede entender como el conjunto de representaciones sociales presentes en la actividad pedagógica.

En este sentido el criterio para elaborar políticas culturales y contenidos curriculares de educación intercultural bilingüe como currículum oculto debe ser el de la interculturalidad, que exprese un movimiento relacional entre una y otra cultura, por medio del cual éstas entran en relación otorgándose sentido mutuamente. La diversidad

cultural es el vértice en el cual debemos ubicar nuestro punto de vista analítico a la hora de pensar las políticas culturales y contenidos curriculares educativos.

Estamos hablando del respeto a las diferencias culturales existentes, y del otorgamiento de derechos para su libre ejercicio.

Otro criterio fundamental para la elaboración de un currículum en EIB es el de la erradicación de nociones esencialistas acerca de los pueblos indígenas, la cultura y la identidad, que postulan pueblos escogidos, que pueden llevar a prácticas fundamentalistas de intolerancia.

El currículum de la EIB para la zona aymara

Todo currículum que pretenda acceder a una EIB debe tener como principal finalidad la configuración de una sociedad multicultural, considerando los fundamentos de la cosmovisión aymara para su elaboración.

“El currículo no es intercultural por juntar o mezclar lo endógeno y lo exógeno, sino que dar cuenta de la red de conocimientos, capacidades y actitudes que son necesarios hoy y mañana para enfrentar el desarrollo y el futuro de los pueblos”. (Instituto Isluga, 2000: pág. 102)

La cosmovisión andina es holística, con una sociabilidad definida por la transmisión de tradiciones y ritos, siendo un valor para la convivencia el participar en el trabajo comunitario como forma de reciprocidad y complementariedad con los principios de comunalidad, ciclicidad y dualidad, por lo que estos conceptos deben estar presentes en todo currículum que pretenda ser intercultural.

En el diseño curricular, los contenidos deben considerar la historia local, la tradición oral, la medicina tradicional, con una formación en el aula que incentive una práctica educativa ancestral, recuperando espacios didácticos de la comunidad andina y metodologías de aprendizaje indígena que enriquezcan el material pedagógico.

Los docentes deben participar en las ceremonias públicas y privadas, colaborando en trabajos comunitarios, y elaborando el calendario escolar según las particularidades agro-climáticas y agro-productivas de la localidad

Los objetivos del currículum en EIB son el crecimiento y la autoafirmación personal de los niños indígenas, potenciar la relación con otras personas y con el mundo, desde una formación ética-valórica de un pensamiento crítico y activo que considere estas particularidades.

Desde esta perspectiva, los contenidos presentes en el diseño curricular deben revalorizar la sabiduría indígena, aprovechando los espacios pedagógicos naturales, con la utilización de los elementos naturales en el proceso educativo.

La construcción de un currículum en EIB es una forma de organizar prácticas educativas en una relación pedagógica que interpela a un sujeto alumno, a una familia, a una comunidad, a un proceso de enseñanza y aprendizaje y a una mediación relevante: el lenguaje, siendo la pedagogía un componente constitutivo en la producción social y cultural del sujeto.

En este proceso se debe considerar la educación en relación con la escuela, con la organización y composición de la sociedad en la vida cotidiana.

Se debe tener claro qué imagen de cultura se quiere proponer y trabajar, para luego establecer un conjunto de objetivos, como por ejemplo:

- Favorecer una relación dialógica y equitativa entre las culturas y entre sus miembros
- Conectar el capital cultural de la comunidad con el desarrollo nacional e internacional
- Desarrollar proyectos educativos con orientación intercultural
- Integrar a la comunidad como fuente de experiencias educativas

Posteriormente se deben desarrollar procesos y etapas que involucren un currículo de tipo auto-determinado, donde las comunidades educativas desarrollen su propio currículo en función de la realidad de la comunidad, con la participación de todos los actores.

Luego, se debe hacer operativo lo estudiado y seleccionado, realizándose un estudio en profundidad de la realidad sociocultural de la comunidad, definiendo los factores del currículum y su implementación y las formas que asumirá la pedagogía (si intercultural o intercultural bilingüe).

La metodología de trabajo en el aula dependerá de las concepciones educativas de la comunidad, pero siempre y cuando sea una pedagogía que considere la triada desarrollo/ enseñanza/ aprendizaje, y que integre conocimientos disciplinares y experiencias con distintos tipos de interacciones.

7.2. Las propuestas de EIB en la Primera Región

Antecedentes: la institucionalización de la Escuela en la Primera Región

El origen de la Escuela en la zona de Tarapacá remite a un proceso de chilenización a través de la implementación de la educación pública primaria.

Un estudio realizado por el Sociólogo iquiqueño Sergio González sobre esta temática, vislumbra cinco momentos de este proceso:

- 1) La creación de las primeras escuelas durante la Colonia a cargo de los curatos de los Valles de Camiña y Sibaya (1600).
- 2) El reemplazo de estas escuelas por la escuela pública peruana por el gobierno de Ramón Castilla (1840 hasta la Guerra del Pacífico)
- 3) Instauración de escuelas públicas para la chilenización de Tarapacá, principalmente de la población pampina salitrera
- 4) Traslado de las escuelas pampinas hacia los valles del interior de la zona producto de la crisis del salitre
- 5) Inicio de la cobertura escolar en el Altiplano para la integración de la población aymara (1950) (González; 1999)

Posteriormente, durante la Dictadura Militar, nos encontramos nuevamente ante una chilenización fundamentada en la instauración de una identidad nacional, sobre la base de una rigidización de las fronteras, que asimile al mundo aymara dentro de la sociedad nacional, despojándolo de todo vestigio cultural andino que los identifique como indígena.

A partir de los años ochenta, y con la emergencia indígena en América Latina, en Chile comienza un proceso de reforma educativa, que en sus inicios no contemplaba la cuestión indígena e intercultural, pero que posibilita posteriormente la elaboración de los primeros planes y programas que incluyan el tema de la educación indígena, dando pie a la conformación del primer programa de EIB en nuestro país bajo el alero del Ministerio de Educación.

El Ministerio de Educación

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC se inscribe en un escenario social complejo, el contexto de globalización, caracterizado por la uniformidad y homogeneidad v/s la diversidad cultural.

En este contexto, para el Ministerio de Educación la escuela juega un papel fundamental, el de asumir las diversas complejidades de la población concibiendo a Chile como un país multicultural y plurilingüe, siendo un desafío de hoy en día el " ... convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se le asegure a los niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, la satisfacción de sus necesidades de aprendizaje."

La EIB se visualiza como una práctica educativa relacionada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos teniendo al niño como eje de orientación de la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades.

En tanto, según el Ministerio, para los pueblos indígenas la EIB es "el modelo educativo que le permitirá ejercer su derecho natural de aprender la lengua de su pueblo, y a través de ella conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y al mismo tiempo aprender la lengua

nacional que le ha de servir para conocer y manejar los códigos culturales de la sociedad nacional." (MINEDUC, 2000)

A partir de este nuevo escenario mundial, se plantea la necesidad de construir una pedagogía de la diversidad, teniendo como principio básico la pluriculturalidad desde el respeto mutuo, la preservación y el desarrollo de las culturas y lenguas indígenas en nuestro país..

El Programa de EIB se fundamenta en la ley número 19.253 de 1993, donde se establece la obligatoriedad de crear un programa para la construcción de propuestas curriculares pertinentes a la diversidad cultural y lingüística de niños y niñas indígenas, que toma forma como Programa de EIB en 1996.

El desafío de este programa es promover el fortalecimiento de la identidad y autoestima, con la incorporación de estrategias metodológicas para la enseñanza y aprendizaje de la lengua materna y una segunda lengua, mediante la participación de las comunidades.

En cuanto a las estrategias pedagógicas nos encontramos con la contextualización de planes y programas de estudios y con la elaboración de proyectos educativos institucionales con las comunidades.

Las principales orientaciones del programa de EIB son:

- formar profesores y especialistas desde la perspectiva de la interculturalidad y el bilingüismo
- propuestas curriculares : elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y reflexión conjunta (comunidad, escuela, ...)
- elaboración y adquisición de recursos de aprendizaje : guías didácticas de aymara, ...

"La implementación de una EIB en las escuelas, requiere de una organización comunitaria, donde el objetivo común, es la formación de futuros miembros de la comunidad, en este modelo de trabajo cada participante asumen una responsabilidad y un compromiso con la cultura, y por consiguiente, con los principios fundamentales y rectores de la vida."(MINEDUC)

El Ministerio de Educación en la Primera Región

Entre el 1999 y el 2001 en la región de Tarapacá, se llevan a cabo diversas propuestas curriculares tanto en Iquique (Camiña) como en Arica (Visviri), bajo el programa EIB del MINEDUC.

Estas propuestas se aplicaron en tres meses, apuntando principalmente a un proceso de autoidentificación de las comunidades aymara, potenciando el reconocimiento y la autoestima del niño como indígena. Sólo se cuenta en la actualidad con informes económicos.

Se debe destacar el poco tiempo dedicado a la conformación de estas propuestas curriculares, y su casi nulo impacto, ya que no existen informes de este proceso que nos permitan visualizar esta primera etapa de socialización del Programa de EIB.

En el 2001, se vuelve a ofrecer en una serie de escuelas rurales un programa de EIB, con el seguimiento del MINEDUC, siendo uno de los objetivos la recuperación de hablantes aymara.

En Iquique las escuelas son: Pachica, Sibaya y Mamiña.

En tanto en Arica: Codpa, Belén Murmuntani y Chapiquiña, Colpita y Guacoyo.

Actualmente, también se cuenta con el Programa "Orígenes" en torno al tema de EIB, mediante un convenio entre el Estado chileno y el BID.

Programa Orígenes

El Programa Orígenes responde a un convenio entre el Estado chileno y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) para el desarrollo de las comunidades indígenas de nuestro país, centrando su trabajo en torno a diversas ADI (áreas de desarrollo indígena), siendo fundamentalmente cuatro sus componentes:

- EIB (Educación Intercultural Bilingüe)
- Desarrollo productivo (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena)
- Salud intercultural (Ministerio de Salud)
- Fortalecimiento de bases sociales

El Ministerio de Educación es el organismo co-ejecutor en el componente Educación y Cultura, del subcomponente Educación Intercultural Bilingüe del Programa Orígenes, aprobado mediante un préstamo de financiamiento suscrito en el Convenio N° 1311/OC-CH, del 14 de marzo de 2001, entre MIDEPLAN y el Banco Interamericano de Desarrollo, teniendo como cobertura en la primera fase (2001-2004) un total de 162 establecimientos educacionales vinculados a comunidades focalizadas por el Programa Orígenes.

Objetivos del Programa Orígenes:

- Rescatar, fortalecer y desarrollar la cultura de las comunidades aymara, atacameño y mapuche promoviendo el reconocimiento de la diversidad cultural en la sociedad.
- Diseñar, implementar y evaluar una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 162 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas aymara, atacameño y mapuche.

Un aspecto central en este Programa y que constituye un significativo aporte conceptual y metodológico es la importancia atribuida a la participación de comunidades y dirigentes en las diversas acciones, lo que constituye una acción sobre los contextos y los procesos educativos que generará necesariamente mejores resultados de aprendizaje y calidad educacional con pertinencia.

El Programa cuenta con las siguientes líneas de acción:

- Socialización de la EIB: actividades de difusión y de formación sobre EIB en las comunidades.
- Desarrollo de los Programas Educativos Institucionales (PEI): Reconstrucción de los PEIs desde la EIB de un modo participativo, de la comunidad educativa y la comunidad indígena.
- Desarrollo profesional docente: actividades y proceso de perfeccionamiento de docentes y de educadores en general.

- Investigaciones aplicadas de acción y de base vinculadas a lo pedagógico y seguimiento del componente: estudios de base para la EIB.
- Sistema de evaluación y sistematización: a nivel de Programa y articulado al sistema de información del MINEDUC como del sistema de evaluación del PEIB y del Programa Orígenes.
- Fomento al desarrollo de iniciativas locales: Proyectos pedagógicos de innovación en EIB a través de fondos especiales del Programa.
- Nueva tecnología para la información y comunicación: Diseño y puesta en práctica de experiencias de Informática Educativa para el trabajo escolar y comunitario y de Televisión Educativa para apoyo a las prácticas pedagógicas.
- Educación de Jóvenes y adultos en el marco de la EIB: realización de estudios de base, perfeccionamiento de docentes y directivos.

Para el 2002 y el 2003, el programa de EIB se ha planteado trabajar fundamentalmente con 9 escuelas, 6 en Iquique y 3 en Arica.

Iquique:

- Escuelas de Colchane y Cariquima (Colchane)
- Escuela Vertiente del Saber (Comuna de Pica)
- Escuela Pozo Almonte
- Escuela Tarapacá (Comuna de Huará)
- Escuela Camiña

Arica:

- Escuela Visviri (Comuna General Lagos)
- Liceo C-3 Putre
- Escuela de Ticnamar (Comuna de Putre)

La SEREMI de Educación de la región de Tarapacá

La Secretaría Ministerial de Educación de la Región de Tarapacá, a través del Programa de EIB para la zona rural, se ha planteado como eje central la enseñanza de la lengua aymara desde su conocimiento instrumental (colores, saludo, números, animales, ...) en escuelas de enseñanza básica rural.

En 1999, la SEREMI planteó en uno de sus documentos de trabajo que aunque se ha ido incorporando en las escuelas la enseñanza de la lengua aymara, la mayoría de los diseños curriculares se han formulado considerando que todos los alumnos tienen el mismo nivel de dominio lingüístico, sin contabilizar posibles diferencias internas, surgiendo diversas propuestas considerando un trabajo personalizado con los alumnos según el nivel de dominio de la lengua.

Por otra parte, después de evaluar las experiencias pilotos en la implementación de un sistema en EIB, y en especial de la lengua aymara, se registraron una serie de dificultades que han obstaculizado la difusión de la EIB:

- falta sensibilizar al profesorado en general sobre el tema
- escasez de profesores hablantes aymara
- no hay claridad respecto del Programa Orígenes - BID

A partir de esta evaluación, la SEREMI de Educación se propuso para el 2002 y 2003 la elaboración de un programa en EIB que considere la realización de:

- un diagnóstico de desarrollo lingüístico
- actividades de tipo oral
- la enseñanza de la lengua aymara en forma oral con contenidos relacionales significativos
- diseños curriculares por niveles

Según la SEREMI de Educación, para la realización de estas acciones se debe fomentar un sistema de EIB que permita mejorar el aprendizaje de los estudiantes indígenas, facilitando el

acceso a la educación básica, media y superior, de estudiantes con buen rendimiento académico e insuficiencia económica, siendo las principales metas

- favorecer con el proyecto a 9 escuelas de la región
- elaborar un currículum para la enseñanza de la lengua aymara (Universidad de Tarapacá)

Por lo tanto, para el desarrollo de la EIB en conjunto con MINEDUC en la Primera Región se proponen las siguientes acciones:

- Desarrollar un Proyecto Piloto para implementar un currículum en EIB en la escuela internado de Visviri (Universidad de Tarapacá)
- Incentivar acciones educativas en las escuelas de Camiña y Visviri
- Validar materiales educativos
- Apoyar por parte de CONADI al Jardín Infantil Ayrampito de Arica, al Instituto Agrícola Kusayapu de Pachica, y al liceo de Pozo Almonte.

Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)

La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena se crea para promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a nivel Central, Regional y Comunal a favor del desarrollo integral de las comunidades y asociaciones indígenas en sus Culturas y Patrimonios, en lo económico y en lo social.

Específicamente, el Fondo de Cultura y Educación está encargada de fomentar, promover, administrar y ejecutar programas destinados a reconocer, respetar y proteger las culturas indígenas del país, mediante la implementación de programas y proyectos relacionados con la realidad de cada pueblo indígena, desarrollando inversiones con carácter de subsidio.

Las líneas programáticas del Fondo son:

- 1- Manejo y protección del Patrimonio Cultural Indígena
- 2- Subsidio a la Capacitación y especialización de Indígenas

3- Difusión y fomento de las Culturas Indígenas

4- Subsidio a la Residencia Estudiantil para alumnos (a) de Educación Superior

5- Aplicación de Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe

Específicamente, el programa de EIB de la CONADI tiene los siguientes objetivos:

- Generar el establecimiento de la EIB en las zonas de concentración de población indígena.
- Desarrollar la Educación Intercultural para todos los educandos chilenos desde el marco curricular nacional, los planes y programas indicativos del MINEDUC y los libros de textos.
- Desarrollar un currículum Intercultural Bilingüe
- Generación de modelos de Gestión Educativa Institucional
- Desarrollo Técnico-Pedagógico Intercultural Bilingüe
- Política de mantenimiento y desarrollo de las lenguas indígenas
- Formación docente del servicio en EIB

En cuanto a la implementación de una Educación Intercultural bilingüe, ésta debía ser en “las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, ... 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 organismo privados; programas permanentes o experimentales.” (artículo 22, Ley Indígena)

A su vez, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) definía que: “los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada de ellos fije.”

El 27 de Marzo de 1997 se decreta el Exento número 117 donde se establecía un Convenio entre el Ministerio de Educación y la CONADI para la instalación de la EIB en el país.

CONADI - Iquique

Actual mente la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena cuenta con una Subdirección Regional en la Región de Tarapacá, ubicada en la ciudad Iquique, encargada de coordinar las oficinas provinciales de Arica e Iquique.

Durante estos últimos años, la CONADI de Iquique ha desarrollado diversos proyectos en torno a la aplicación de la EIB, en conjunto con diversas instituciones, siendo los más representativos los siguientes: ¹

Nombre Proyecto	Objetivos	Productos
1) Diseño e implementación Curso Post Grado EIB, para profesores rurales 1 etapa (1996)	- diseñar e implementar un post grado para profesores rurales	- confección Plan de Estudio programa de Magister en EIB - perfil asignaturas - etc...
2) Apoyo a iniciativas regionales de EIB (1996)	- administración carrera de Pedagogía en EIB - formación profesional de PG Básica	- implementación carrera - elaboración malla curricular - actividades para los estudiantes : talleres, seminarios, - etc...
3) Apoyo al desarrollo de experiencias en EIB en establecimientos educacionales de la provincia de Iquique (1997)	- implementación proyectos educativos en EIB en Unidades Educativas tendientes a la Interculturalidad	- capacitación docentes - apoyo técnico al Diseño del PEI en EIB - diseño textos EIB - etc...
4) Apoyo formación de docentes EIB (1997)	- propiciar el establecimiento de una EIB en la zona Aymara-Atacameña - apoyo formación universitaria	- desarrollo carrera - pertinencia intercultural contenidos académicos - etc...
5) Apoyo generación nuevas experiencias de EIB en la provincia de Iquique (1998)	- fortalecer la EIB a nivel pre-básico apoyando el trabajo de Jardines Étnicos (JUNJI) - apoyar acciones de extensión comunitaria de los alumnos de PG EIB	- diagnóstico socio-lingüístico y socio-cultural de los Jardines Étnicos - capacitación 21 educadoras de Párvulos de los Jardines Étnicos - un set de 4 láminas - texto de apoyo para las educadoras de párvulos
6) Fortalecimiento EIB (1998)	- implementación de proyectos educativos para el fortalecimiento de una EIB	- estudio sociolingüístico de la lengua aymara en comunas rurales de la provincia - difusión EIB - curso experimental para promotores culturales - investigación de 4 jardines

7) Apoyo formación de Docentes para la EIB II etapa (1999)	- establecimiento EIB en la zona aymara-atacameña apoyando la formación universitaria de los alumnos de EIB	- contratación cuerpo académico - mejoramiento situación académica del Programa - etc ...
8) Sistematización de Etnocontenidos curriculares Aymaras, Primera Etapa (1999)	- sistematizar etnocontenidos culturales aymaras de aprendizaje - desarrollar capacitación docente y unidades didácticas en escuelas urbanas	- informe sistematización contenidos andinos - informe diagnóstico área rural - elaboración módulos de aprendizaje
9) Subsidio diseño Curricular Intercultural Bilingüe E. Parvularia provincia de Iquique ¹ (1999)	- desarrollar guía curricular en EIB para Jardines Infantiles	- documento base para la elaboración de una guía curricular de Educación Parvularia - etc...
10) Subsidio fortalecimiento de la EIB en ADI a decretar (1999)	- generar insumos teóricos, metodológicos y técnico-pedagógico para la implementación de proyectos de EIB	- 4 jornadas de socialización de la EIB - difusión grafemario aymara - etc ...
11) Aplicación investigaciones de base y avance en el desarrollo de un currículo (2000)	- generar insumos y temas pedagógicos para poner en marcha un Currículo en EIB	- encuesta sociolingüística - un libro de texto del profesor con contenidos culturales aymaras - una guía curricular para ser recopilada en E. Parvularia - etc...
12) Difusión EIB, elaboración de Unidades didácticas interculturales y capacitación docente en ADI (2000)	- Generar insumos teóricos y metodológicos para la implementación de la EIB	- Presentación libro del Seminario integración subregional - Campaña de socialización de la EIB - Etc

¹ Estos proyectos han sido ejecutados por diversas instancias: consultoras, centros de investigación, Universidades, ya que la CONADI no ejecuta directamente los proyectos, solamente supervisa y fiscaliza su adecuada ejecución.

Las principales acciones de la oficina provincial de CONADI Arica en cuanto a la aplicación de un Desarrollo Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe han tenido como finalidad instaurar un modelo educativo que permita el derecho natural de aprender la lengua de los pueblos indígenas, y de aprender de la sociedad global con el fin de mejorar los estándares de aprendizajes.

La puesta en marcha de la EIB en la provincia de Arica detectó una serie de debilidades que dificultaban el desarrollo de este nuevo modelo educativo:

- Carencia recursos humanos para asumir la EIB
- Carencia material técnico pedagógico en EIB
- Falta socialización EIB
- Carencia investigaciones base para determinar si una escuela puede asumir la EIB
- Falta sistematización contenidos aymara para los distintos niveles educativos
- Carencia currículum, planes y programas en EIB
- Falta política de desarrollo lingüístico

Al ser identificados los principales obstáculos, las estrategias para la incorporación de la EIB en las escuelas rurales de la comuna, han tomado el siguiente matiz:

- Apoyar la formación de recursos humanos
- Apoyar con material bibliográfico teórico y práctico de apoyo a docentes y escuelas
- Sistematizar etnocontenidos aymara
- Avanzar en el diseño de unidades educativas y/o material pedagógico didáctico
- Socializar y difundir la importancia de la EIB
- Realizar investigación de base, diagnósticos sociolingüísticos
- Apoyo diseño PEI en EIB
- Elaboración de planes, programas y currículum en EI y/o EIB

La implementación de una propuesta en EIB en la jurisdicción Arica y Parinacota se ha realizado sobre un universo de alta población estudiantil aymara, en las escuelas Rurales de la Comuna de Arica (General Lagos, Putre, Camarones, Arica Rural).

Específicamente, la EIB ha estado focalizada en la Comuna de Arica por las siguientes razones:

- Mayor acceso de los profesores a cursos de perfeccionamiento y capacitación en EIB
- Participación en proyectos de aula gestionados por ellos, posible gestión en proyectos de EIB e incidencia de la CONADI a través de un convenio Municipio Arica y escuelas.
- Involucramiento en torno a la EIB. Falta sistematización y desarrollo gradual de contenidos culturales andinos en la elaboración de materiales didácticos.
- Alto interés de padres en el rescate del idioma aymara, de la historia y de costumbres andinas. Se sugiere una campaña de socialización sobre la EIB que involucre a toda la comunidad.
- Profesores con más de 20 años de servicio, conocen ampliamente la situación de su alumnado.
- Presencia en las escuelas de dos profesores como mínimo.

En general, las escuelas rurales de la comuna de Arica presentan un conjunto de condiciones favorables para la implementación de la EIB, siendo las más relevantes las siguientes:

- Interés de la comunidad en torno a la EIB
- Interés de profesores en capacitarse
- Dominio lengua aymara por parte de los alumnos
- Dominio lengua aymara por parte de padres y apoderados

A su vez, se han podido identificar una serie de factores que imposibilitan una masificación de la EIB en la comuna:

- Escasos recursos asignados para la EIB
- Distancias escuelas

- Dificultades para asistir a capacitaciones por parte de los profesores
- Rotaciones profesores
- Escasa población estudiantil

Estrategias para la masificación de la EIB en la Comuna de Arica:

- Coordinación Interinstitucional: MINEDUC, Sostenedor Educacional Municipio Comuna de Arica, Directores de escuelas y docentes.
- Socialización y difusión EIB: a nivel de Directores de escuelas rurales comuna de Arica, encargados de Unidades técnico-pedagógicas y Unidades Educativas (padres, apoderados, comunidad)
- Participación y construcción propuesta participativa: capacitación elaboración Proyecto Educativo Institucional en EI y/o EIB a profesores, en consulta con la comunidad de padres y apoderados.
- Sistematización contenidos matriz cultural aymara: elaboración matriz cultural historia, cosmovisión y cultura aymara.
- Desarrollo gradual de contenidos, elaboración planes y programas complementarios: elaboración matriz curricular básica de EIB o EI; desarrollo de contenidos según subsectores de aprendizaje.
- Elaboración materiales de apoyo pedagógico : textos, unidades didácticas y guías del profesor según subsectores de aprendizaje.

Las acciones realizadas por la CONADI a partir de 1996 en torno a la EIB en la Comuna de Arica se resumen en los siguientes puntos:

Apoyo al Jardín Ayrapito (96-97')	Apoyo escuela G8 Del Valle de Lluta (1998)	Escuela G 20, G 31 Pampa Algodonal y Escuela Villa Frontera	Escuelas urbanas: E 26, D17 y D12
▪ Capacitación educadoras ▪ Apoyo material didáctico, juego de rincones ▪ Elaboración documento fundamentos curriculares en EIB	▪ Diagnóstico sociolingüístico para implementar una EIB : 79% de los niños son aymara ▪ Elaboración PEI – EIB ▪ Curso capacitación en EIB	▪ Diagnóstico en EIB escuelas G 31 y G 20 comuna de Arica ▪ Curso de capacitación en EIB ▪ Apoyo material bibliográfico y didáctico ▪ Elaboración 3 unidades didácticas en el subsector Lenguaje y Comunicación ▪ Elaboración 4 unidades	▪ Curso capacitación en EIB ▪ Apoyo material bibliográfico y didáctico ▪ Elaboración 4 unidades didácticas en el

▪ Compra material bibliográfico en EIB ▪ Elaboración texto de apoyo "Comprensión del medio Social y Natural andino desde una perspectiva intercultural"	▪ Material bibliográfico ▪ Material audiovisual ▪ Material de apoyo: 1 <i>wiphala</i>, 1 <i>awayo</i>, 12 cámara filmadora, vestuario grupo folklórico, CD en aymara, 1 cinta video cultural de costumbre aymara	didácticas en el subsector Comprensión del medio social, natural y cultural NB2	subsector Comprensión del medio <i>social, natural y cultural</i> en NB2
--	--	--	---

En cuanto a los productos 2001 en ejecución, podemos señalar:

Productos a obtener	Cuantificación de productos
1- Campaña socialización y difusión EIB	- 4 campañas con apoderados, profesores y comunidad en las Provincias de Arica y Parinacota - 1000 trípticos de promoción - 50 ejemplares de material didáctico - edición 300 afiches
2- Socialización y difusión EIB con directores, sostenedores y alcaldes.	- 6 talleres de reunión
3- Aplicación experimental texto etnomatemática NB1	- un texto de matemáticas
4- Elaboración 3 proyectos educativos en EI o EIB	- 3 proyectos educativos en EIB
5- Diseño módulos de capacitación y curso en lengua, historia y cultura aymara a docentes	- 30 profesores capacitados - capacidad para elaborar unidades de clase de carácter intercultural

Universidad Arturo Prat (UNAP): Instituto de Estudios Andinos Isluga

En abril de 1989, el Taller de Estudios Regionales (TER), conformado por profesores de la Universidad Arturo Prat e investigadores sociales, en conjunto con la UNAP, organizan el primer Seminario Internacional de Educación Intercultural para poner en discusión la situación educativa del pueblo aymara y conocer otras experiencias, tomando contacto con la ONG Terra Nuova, organismo operante en América Latina y África con programas de cooperación desde 1972, siendo uno de sus principales programas la preservación de las culturas locales, mediante el financiamiento de proyectos educativos y el intercambio de personal calificado.

En torno a dicha problemática, ambas instituciones discuten la posibilidad de formar maestros aymaras bilingües, creándose la carrera en 1993, siendo los beneficiarios directos 30 estudiantes, quienes se encargarán de potenciar la cultura aymara mediante el rescate de su lengua y la implementación de recursos materiales, sociales y culturales del mundo andino, identificándose con la cultura de los educandos.

Unos de los principales objetivos de la carrera es revertir el proceso de desintegración y asimilación de las comunidades andinas, contribuyendo al desarrollo de las potencialidades de los niños indígenas.

En tanto, en 1997 se crea el Instituto de Estudios Andinos Isluga, de la UNAP, para apoyar la formación de estos profesores interculturales bilingües, dedicándose exclusivamente a la temática indígena del Norte de Chile mediante la realización de investigaciones, capacitaciones y la difusión de la EIB.

Su orientación fundamental es la interculturalidad, propiciando un diálogo entre las diversas culturas, siendo sus principales áreas de trabajo: investigación social, sociolingüística y educativa, capacitación de maestros, alumnos y asesores culturales en EIB, y enseñanza de la lengua aymara.

El Instituto ha llevado a cabo principalmente las siguientes actividades:

- Apoyo a la formación de tres generaciones de profesores de Pedagogía Básica en EIB de la UNAP
- Elaboración de módulos de etnocontenidos curriculares aymaras para la Subdirección Norte de la CONADI
- Capacitación de maestros en EIB
- Cuatro cursos de lengua, cultura y música aymara para profesores, servicios públicos y asociaciones indígenas de la provincia de Iquique
- Un diagnóstico sociolingüístico en el Área de desarrollo Indígena (2001-2002)

Actualmente el Instituto de Estudios Andinos Isluga, se adjudicó, a través del Programa Orígenes, la elaboración y aplicación de encuestas sociolingüísticas a comunidades rurales indígenas, para establecer el nivel de uso y dominio de la lengua aymara.

Jardines étnicos

Desde 1991, la Junta Nacional de Jardines Infantiles desarrolla proyectos de educación intercultural, para atender a los nueve pueblos indígenas del país: aymaras, atacameños, coyas, huilliches, picunches, mapuches, yamanas, kaweshkar y rapanuis.

Desde esta perspectiva, la educación pre-escolar se ha ido delimitado en tres ámbitos de aprendizajes para la inserción de una EIB:

- formación personal y social : autonomía, identidad, convivencia
- comunicación : lenguaje verbal, lenguaje artístico
- relación con el medio natural y cultural : seres vivos y su entorno, los grupos humanos, relaciones lógico- matemáticas y cuantificación

En este contexto, en julio del 2000, la Municipalidad de Colchane junto a la CONADI, elaboran el proyecto "Subsidio a la Implementación de Experiencias de Educación Intercultural Bilingüe

aplicadas a la Educación Parvularia en la Provincia de Iquique", realizando un análisis en torno a la educación Parvularia dentro del contexto aymara.

Como resultado de este análisis, la propuesta para la presentación de programas vinculados a la zona aymara y la guía curricular para los jardines étnicos se estructuraron en torno a sectores de aprendizajes, que agrupan contenidos divididos en subsector o ámbitos de aprendizaje.

Marco Curricular:

Sector	Subsector	Objetivos	Contenidos
Conocimiento	Conocimiento de sí mismo	Reconocer características del ser humano y preferencias personales	Distinción partes del cuerpo Manifestación preferencias personales
	Conocimiento del entorno	Identificar y diferenciar elementos de la vida diaria, del mundo animal, vegetal y mineral Reconocer características del medio cultural regional y local	Reconocimiento de elementos de la vida diaria, de animales, vegetales y minerales.
Lengua materna	Comprensión	Ampliar comprensión palabras	Incorporación nuevas palabras
	Expresión de la lengua aymara	Adquirir articulación de componentes fonológicos	Reconocimiento y emisión de sonidos
	Manejo del lenguaje	Construir frases con estructura Comprender lenguaje escrito	Construcción relatos Inicio conocimiento de textos breves
Socialización	Integración de normas	Adquirir normas habituales de convivencia	Normas de convivencia (reglas, acuerdos, ...)
	Formación valórica	Interesarse por ayudar a los demás y valorar a la comunidad	Actividades de beneficio, respeto por la comunidad
Autonomía	Toma de decisiones	Responsabilizarse del cuidado de sí mismo, de los demás y de su entorno	Autocuidado
	Autovalorarse		Identificar intereses comunes Responsabilidad social Práctica higiene ambiental
Corporalidad	Sensorialidad	Ejercitación, diferenciación y perfeccionamiento del uso de los sentidos	Utilización de los sentidos
	Coordinación	Coordinar e iniciar movimientos de la	Discriminación gruesa y fina de los objetos

		musculatura	Desplazamiento y movimientos corporales movimientos de manipulación
Crianza y trascendencia	Crianza en la comunidad	Internalizar sentido de lealtad y de pertenencia a la comunidad	pertenencia a la comunidad apoyo trabajos comunitarios
	Crianza de la Naturaleza	Apreciar prácticas de pequeñas crianzas	crianza animalitos y plantas
	Trascendencia histórica	Trascender desde el presente al pasado	historia individual, familiar y local
	Más allá de la comunidad	Ampliar su visión cultural más allá de la comunidad	contexto regional y de comunidades vecinas
Tradición y creatividad	Tradición Andina	Reconocer tradición andina y recrear la tradición oral	tradición festiva social
	Expresión	Expresar vivencias y emociones	rescate tradición oral
	Creatividad	Crear obras manuales y literarias	manifestación sentimientos propios y compartidos creación individual y colectiva de historias

Instituto Agrícola Kusayapu

El proyecto del Niño Andino de la Extensión Metodista al Niño Andino (EMANA) se propuso como objetivo establecer una escuela de agricultura y artesanía de nivel medio en el interior de la Región de Tarapacá, para capacitar a los jóvenes andinos en tecnología agrícola y artesanal, en un ambiente agrícola y social familiar a ellos, motivándolos a permanecer en el área andina, a través del aprendizaje de la tecnología moderna apropiada y la recuperación de la tecnología tradicional.

El proyecto pretendía evitar la notable migración de los andinos a las áreas urbanas debido a problemas económicos, poniendo un fuerte énfasis en la recuperación y el fortalecimiento de los rasgos y costumbres culturales tradicionales, de la autoestima de los educandos, siendo agentes efectivos de su propio desarrollo y el de sus comunidades, contando con la participación de los padres y de la comunidad

Mediante este proyecto se decide la creación de un Instituto Técnico Profesional de Nivel Medio para capacitar a jóvenes rurales entre 14 y 20 años, el Instituto Kusayapu, ubicándose en el pueblo de Pachica, comuna de Huara.

Uno de los principales objetivos planteados por el Instituto Kusayapu es valorizar la lengua aymara y recobrar la habilidad de usarla como lengua materna.

A su vez, se plantean un conjunto de objetivos generales y específicos.

Objetivos generales del proyecto

- Lograr la identificación de la juventud andina con su entorno cultural, ecológico, familiar y comunitario
- proveer a los estudiantes de una enseñanza especializada y una clara visión tecnológica de la producción y del desarrollo económico de la región
- ayudar en la recuperación y preservación del patrimonio nacional representado por la cultura andina.
- Contribuir al decrecimiento gradual en la migración de la familia campesina hacia áreas urbanas
- Divulgar y promover la riqueza de la cultura andina

Objetivos específicos:

- establecer en el área andina un instituto de enseñanza básica y media orientado a la agricultura y a la artesanía
- lograr la integración de la escuela en las comunidades rurales de la región
- mantener conciencia de que el contexto educacional es más importante que el contenido curricular
- preparar técnicos agrícolas orientados hacia el desarrollo rural integral

Para el Instituto Kusayapu, toda educación que pretenda revitalizar la cultura aymara debe basarse en las necesidades concretas de la comunidad, aspirando a una educación inmersa en la realidad de la gente indígena, que fomente la promoción de la organización y capacitación de las personas incorporando lo propio y lo ajeno , siendo la EIB un modelo social y culturalmente beneficioso para el mundo andino.

8) Comentarios sobre los programas de EIB

Al analizar los distintos programas institucionales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe, uno de los aspectos más evidentes es la casi nula definición de las nociones utilizadas en la EIB, como identidad, cultura, interculturalidad y bilingüismo.

Existe poca reflexión sobre la situación actual de los pueblos indígenas de Chile y una escasa sistematización de los antecedentes recopilados y del trabajo realizado en EIB, lo que limita la posibilidad de elaboración conjunta entre las diversas instituciones educativas de una planificación común.

En lo concreto, todos los programas institucionales concordaban con desarrollar una pedagogía de la diversidad, fomentando el respeto mutuo entre culturas, a través principalmente de la enseñanza y el aprendizaje en dos lenguas.

Si analizamos puntualmente cada plan podemos observar que la enseñanza de una segunda lengua remitía exclusivamente a un conocimiento instrumental, incitando su uso en forma oral. En ningún programa de EIB se plantea la planificación funcional para la revitalización del aymara, lo que contradice el primer punto, la propuesta de bilingüismo equilibrado.

Todas las propuestas exponen la necesidad de elaborar una serie de diagnósticos para la aplicación de la EIB en la región, fundamentalmente se propone la realización de diagnósticos sociolingüísticos y curriculares tanto para la enseñanza prebásica, básica y media.

Vemos que todavía la etapa de sensibilización ante el tema de la EIB constituye un punto primordial, incorporando nuevos actores educativos en tal labor, la familia y la comunidad. Estas campañas tienden a vincularse con la enseñanza de cómo formular proyectos de EIB en las escuelas y comunidades.

Por lo general, el MINEDUC, la CONADI y el Programa Orígenes han centrado su trabajo en la elaboración de material de apoyo, textos, guías, bibliografía en EIB, fomentando la capacitación y formación tanto de docentes como de supervisores. Por otro lado la sistematización de etnocontenidos curriculares aymaras ha sido uno de los pilares fundamentales dentro de la planificación de la EIB.

Todas las instituciones tanto públicas como privadas ligadas a la EIB, adscriben al fomento de la coordinación interinstitucional para la realización de una planificación conjunta. Desgraciadamente esto opera más bien como voluntad mas que como realidad, ya que si analizamos los contenidos de los diversos programas existen lineamientos comunes únicamente en la teoría y no en la práctica.

En cuanto a innovación metodológica y tecnológica, sólo el Programa Orígenes ha incorporando dentro de sus objetivos institucionales el desarrollo de la informática y televisión educativa como apoyo para la EIB.

Por último, se debe señalar que la EIB se plantea como un modelo educativo para todos los educandos, pero a la vez la CONADI y el MINEDUC hablan de una EIB en zonas únicamente con alta concentración de población indígena, contradiciendo las bases de toda educación intercultural.

9) Programa Orígenes: difusión y socialización de la EIB

Durante el segundo semestre del año 2002, el Programa Orígenes implementó en su primera etapa de trabajo en la propuesta pedagógica en EIB, un Plan de socialización y difusión de la EIB hacia las escuelas, las familias, las comunidades, y la reformulación o elaboración de los proyectos educativos Institucionales en las 9 escuelas focalizadas por el Programa de EIB del MINEDUC en la Primera Región.

Para realizar una evaluación general a este proceso se organizó un Taller de Evaluación que permitiera elaborar las bases para el 2003, a partir de una metodología participativa que integrara las distintas visiones de los actores involucrados (profesores, directores, comuneros, supervisores).

La sistematización de esta jornada permitió registrar información relevante sobre la visión y percepción de los principales actores, clarificando las principales necesidades para la planificación del año 2003 y visualizando las fortalezas y debilidades según la realidad de cada escuela.

Antecedentes

La ejecución de las Líneas de Socialización y difusión de la EIB, y Desarrollo del proyecto Educativo Institucional Intercultural Bilingüe, está en el Marco del Programa Integral de Comunidades Indígenas Orígenes, aprobados mediante la Resolución exenta número 010790 del 20 de Septiembre del 2001, que ratifica el convenio entre el Ministerio de Educación y el Ministerio de Planificación y Cooperación sobre: Ejecución del Programa de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas Componente Educación y Cultura. La Resolución exenta número 02087 del 27 de Septiembre del 2001 que aprueba el reglamento Operativo del Programa Integral de Comunidades Indígenas, entre ellas el Reglamento Operativo de Educación Intercultural que promueve la activa participación de las familias y comunidades indígenas en todo el proceso de ejecución. Por lo cual, la difusión y socialización de la EIB debe realizarse en

concordancia con la forma como las comunidades han difundido temas de importancia al interior de su estructura social, y el tipo de actividades que conllevan al logro de objetivos propuestos, como también los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) que cada unidad educativa formule en conjunto y en forma participativa.

Entre las actividades de la etapa de Socialización y difusión de la EIB, y elaboración y reformulación de los PEI, se encuentran:

- Trabajo de campo, descripción etnográfica de las escuelas involucradas, siendo 9 las de la Región de Tarapacá.
- Encuentros comunitarios de socialización
- Encuentros comunitarios de apresto PEI a la comunidad
- Jornadas regionales o provinciales de Coordinación con autoridades
- Convenio de adscripción de escuelas al Programa EIB
- Elaboración o reformulación del PEI de las escuelas

El término de esta etapa requirió convocar a todos los involucrados a través de una jornada, el Taller de Evaluación ejecutado el 11 de Diciembre del 2002 en Iquique.

El principal objetivo de este taller fue evaluar las actividades del plan de socialización y difusión de la propuesta de EIB y el desarrollo de los PEI de las nueve escuelas de la región de Tarapacá, *entre familias, comunidades, docentes, directores y supervisores de la zona.*

De esta forma se pretende promover una discusión y un análisis crítico del proceso de socialización y desarrollo PEI, sistematizando en un documento orientador los resultados de la evaluación.

Los participantes convocados fueron: Autoridades, Coordinador Regional EIB, Supervisores EIB, CONADI, UEZ (Unidades Ejecutoras Zonales), Representantes de las Escuelas, de las Comunidades, Asistencia Técnica y líderes indígenas.

Descripción módulos del Taller de Evaluación

Primer Módulo

En este primer módulo se propuso desarrollar un panel de discusión integrado por 5 informantes calificados (profesores, directores, comunidad y supervisores) respecto a los Procesos de Socialización y Elaboración de los PEI en EIB, siendo una primera evaluación que aportará los elementos de juicio que motiven el posterior trabajo grupal.

Para la orientación de estas exposiciones cada ponente debería responder dos preguntas:

- a) ¿Cuál es la evaluación general que usted hace de los Procesos de Socialización y Elaboración de los PEI implementados este año?
- b) ¿Cuáles son las principales debilidades y fortalezas que usted observa en cada uno de ellos?

Por la baja asistencia al Taller de Evaluación, el coordinador regional, Don Felino García, optó por cambiar la metodología de trabajo, dando la palabra a quien deseara realizar un comentario general en torno a estas dos preguntas.²

Características Generales del proceso
El proceso de socialización fue demasiado largo (Visviri)
Se trabajó con la Comunidad (Visviri)
El proyecto fue bien orientado y elaborado (Visviri)
Se tuvo que recurrir a otras instancias para la reelaboración del PEI (Visviri)
No se pudo contar con la participación de los apoderados de los niños internados en la socialización del proyecto (Tarapacá)
Los apoderados no participaron como se esperaba (Pica)
No existe costumbre de la participación de la familia en el proceso educativo (Juan Correa)
La participación no es sólo decir si o no, sino más bien es discutir, reflexionar y escuchar la voz del otro (Juan Correa)
Participación apoderados: no es simple que se involucren, perciben que los profesores son los únicos encargados de educar a su hijos
Poco compromiso de la comunidad con el quehacer de la escuela: consecuencia de un proceso histórico el que no se

² Los comentarios realizados por los asistentes al Taller de Evaluación se transcribieron literalmente, por lo que cada cuadro contiene las opiniones vertidas sin cambiar la redacción.

involucra la comunidad en la escuela (Chilenización de Tarapacá, paternalismo estatal)

Los apoderados tienen temor o no saben cómo participar, creen que participar es asistir únicamente a las reuniones; se tiene la idea de que no pueden expresarse, pero el deseo está (Mireya Yucra)

Los apoderados tienen demasiada ayuda, pero prefieren ser espectadores de lo que va a resultar, se hacen los desconocidos en el tema educativo (Visviri)

Cuando se les da un espacio a los apoderados se sienten jueces de los profesores (Visviri), se creen con el derecho de fiscalizar a los docentes

En la reformulación del PEI se integraron ciertos elementos otorgados por los apoderados (Hugo)

La construcción del PEI es un tema complicado, no hay una experiencia previa en sumar calidad y participación (Mario)

No hay una experiencia docente en desarrollar un trabajo de diagnóstico para la recolección de información (Mario)

Los apoderados dicen mucho en contextos informales y no en contextos institucionales

Cuando se le da la confianza al apoderado participa (Teodoro Marca)

Falta desarrollar reuniones más seguidas, con convivencias, creando un clima de confianza (Teo)

Falta integrar personas claves (Teodoro Marca)

Faltan estrategias para integrar a la comunidad (dirigentes, padres, ...) (Teo)

La comunidad tiene riquezas para aportar pero no saben cómo (Profesor Platero)

En Colchane el trabajo conjunto de los componentes del Programa Orígenes no se ha realizado (Alejandra)

Fortalezas	Debilidades
Apoyo externo (ej: consultora) (Visviri)	Falta consciencia del proceso por parte de la comunidad (Visviri)
Apoyo externo (Pica)	Problemas con la movilización, largas distancias (Visviri)
Apoyo y trabajo con las autoridades (Pica)	Falta de participación de los apoderados
Reformulación del PEI basado en la EIB (Pica)	Discriminación entre culturas (ej: entre la piqueña y la aymara) (Pica)
Apoyo de los supervisores en el proceo de socialización (Colchane)	Falta de comunicación, información y puntualidad
Las escuelas de Colchane y Cariquima están trabajando juntas, cosa que no sucedía antes.	No hay una participación de los apoderados con calidad (Mario)
Hemos ganado en amistad, convivencia y superación (Colchane)	Falta validar la recogida de información (Mario)
	El Sub componente educación es en ciertos casos el más débil de todos los sub componentes del Programa Orígenes (Platero)
	Asesoría de la consultora tardía en cuanto a la fecha estipulada para la entrega del PEI (Colchane)
	No fue muy bien aprovechada la asesoría

	(Colchane) No contamos con una buena participación de la consultora (Colchane) La socialización por parte de la Asesoría no fue concretada, los apoderados se retiraron molestos (Colchane) El PME de Colchane no fue aprobado, el cual estaba íntimamente relacionado con nuestro PEI Poco apoyo y participación de la comunidad, cuesta mucho hacerlos hablar (Colchane) Problemas con el sostenedor de Colchane para que integre elementos de la EIB (Yucra) A esta altura del año es difícil replantear ciertos puntos en la elaboración de los PEI (Colchane) Falta de información de lo que están haciendo los otros componentes del Programa Orígenes (Colchane) Los dirigentes aymaras están en papel, existe una gran dificultad para ubicarlos (Colchane)
--	--

Necesidades y desafíos
Buscar opciones para que el PEI refleje la visión de los apoderados de alumnos internos (Tarapacá) Atraer a la población y a los apoderados en general hacia la escuela (Tarapacá) Poner énfasis en el punto de la participación ya que todavía ni la escuela ni los apoderados tienen internalizado este punto (Juan Correa) Incorporación de un proceso de identidad tanto de la comunidad como de la escuela Buscar estrategias de participación Hay que decir a los apoderados cómo participar De este taller se deberían sacar estrategias de participación y una concepción de esta idea (buscar una orientación) Socializar las estrategias de participación de otras escuelas en EIB Cómo seguir incorporando a los apoderados en el proceso educativo (Hugo) Desarrollo de reuniones para el 2003 para adquirir técnicas de participación comunitaria (Mario) Tenemos que enseñar a participar (Juan Correa) Recuperar el sentido de reciprocidad entre alumnos, profesores, comunidad, en la escuela (elemento de identidad) (Platero) Trabajar en jornadas de capacitación para dar elementos de identidad a los apoderados Entrecruzar el sub componente educación con los otros sub componentes del Programa Orígenes (por: Productivo, Salud)

Acercamiento de la comunidad y de los apoderados con la elaboración de proyectos en diversos ámbitos (Hugo)
Apoyar el mejoramiento del proceso de aprendizaje de los niños (meta que no se debe olvidar) (Dina)
Crear programas propios en EIB (Dina)
Deberían haber existido instancias como este taller anteriormente (Colchane)
Generar reuniones más seguidas para evaluar constantemente (Colchane)
La información sobre la integridad del Programa Orígenes lo debería tener toda la comunidad (Colchane)
Readecuación del formato del PEI según el monto estipulado por escuela (Hugo)

Segundo módulo

En este módulo estaba prevista la discusión en grupos del Plan de Socialización y el Proceso de Elaboración de los PEI, abordando el tema de la planificación del 2003 en consideración de la evaluación realizada en el módulo anterior. Se propuso originalmente que los grupos se constituyeran en:

- Profesores
- Directores
- Comunidad y Consejo Nacional Aymara
- Supervisores, coordinador regional y asistencia técnica
- CONADI, UEZ, ADI, Autoridades.

Cada grupo deberá designar un secretario que registrará los comentarios y las conclusiones según ámbito de preocupación: el plan de socialización, el proceso de elaboración de los PEI y la planificación del 2003.

Las preguntas que orientarán el trabajo de cada grupo son:

- a) ¿Qué factores explican los problemas que, a su juicio, son los más relevantes en ambos programas? Explique, priorizando, desde el problema más importante al menos importante?
- b) ¿Qué modificaciones cree que se deberían introducir para superar los problemas detectados en ambos programas?
- c) ¿Tiene otros comentarios que contribuyan a planificar mejor las actividades del próximo año?

A causa de la baja asistencia al Taller de Evaluación, sólo se conformaron tres grupos de discusión, siendo los siguientes:

- Supervisores
- Comunidad, CONADI y Asistencia Técnica
- Directores, profesores, coordinador regional

Grupo de Supervisores UÑTIRINAKA

Principales problemas del plan de Socialización:

- Poca capacidad de convocatoria
- Falta de una comunicación efectiva
- No existe una cultura de participación
- Nos falta conocer una metodología de participación
- Poco apoyo de los DAEM y de las autoridades comunales
- La Comunidad tiene un desconocimiento del Programa Orígenes

Principales problemas en el proceso de elaboración de los PEI:

- Hay un desconocimiento de la elaboración del PEI con participación
- Esta participación debe quedar explícita en el PEI
- No manejamos en profundidad la metodología de estudios etnográficos y de campo como diagnóstico

Modificaciones en el plan de socialización:

- Todas las actividades tienen que hacerse con bastante tiempo
- Tiene que haber una capacitación considerando a los docentes en cómo mejorar la participación
- Necesidad de una capacitación en metodologías participativas
- Tenemos que comenzar la integración selectiva de los agentes de la comunidad a la escuela y pasa por una toma de liderazgo

Modificaciones proceso de elaboración de los PEI:

- Capacitación (participación, estudios etnográficos) de docentes, de los supervisores y de la comunidad
- Hacer documentos de apoyo
- Involucrar a las autoridades

Planificación 2003

- Difusión amplia, oportuna del Programa a la Escuela y a la Comunidad

Grupo Comunidad, CONADI, Asistencia Técnica, AMUYT'ASIÑANI

Evaluación plan de socialización
- Las Comunidades señalan que los funcionarios de instituciones públicas se contactan más con los dirigentes y con la escuela que con la Comunidad en general
Evaluación proceso de elaboración de los PEI
- Los PEI se han socializado más en la comunidad escolar que en las Comunidades de base
Proyecciones 2003
- La Comunidad necesita ser invitada a participar en reuniones de la escuela - La Comunidad se compromete a invitar a la escuela a sus reuniones comunitarias - La Comunidad necesita un apoyo que ayude a relacionar Escuela y Comunidad, siendo el nexo la CONADI

Grupo profesores y directores

Problemas en el proceso de socialización
- La comunidad tiene falta de credibilidad en el trabajo docente por experiencias previas, que hace que la comunidad esté alejada de la escuela - Desinterés de los apoderados por el contexto histórico - Descontento de los apoderados por cambios sin aviso de los supervisores - No está claro el rol de la consultora - Se desconoce qué se licitó
Elaboración del PEI
- Consultora: como una asesoría que se puede tomar o no tomar - Necesidad de participación del alumno como comunidad educativa
Propuestas para el 2003
- Acercar a los apoderados al colegio - Elaborar proyectos de participación en la Escuela de los apoderados - Mayor coordinación en los equipos de gestión - Para futuras consultorías analizar el perfil profesional de cada miembro - Buscar estrategias de cómo atraer a los apoderados de Internados - Entender el contexto familiar de los niños de la escuela - La escuela debería ofrecer otras actividades que se asemejaran a su ambiente familiar - Incorporar a asesores culturales, amautas, a los Programas - Coordinar la planificación de actividades entre SEREMI y otros programas - Solicitar a la Consultora los reglamentos de cada escuela (Retamales)

Tercer módulo

Este módulo corresponde al desarrollo del plenario donde se exponen todas las conclusiones de los grupos, proponiéndose posteriormente la formación de un panel de discusión integrado por un representante de cada grupo.

Ya que el término del Taller de Evaluación estaba previsto para las 15 hrs, sólo se expusieron las conclusiones de cada grupo y se comentaron algunos puntos.

A modo de cierre de las actividades realizadas durante la jornada, Felino García, coordinador regional, expuso brevemente las principales conclusiones de la jornada de trabajo.

Una de las principales conclusiones es que los beneficiarios directos del Sub Componente Educación y Cultura del Programa Orígenes deben ser los propios alumnos indígenas.

En el proceso de socialización y difusión de una Educación Intercultural Bilingüe debe existir un involucramiento de los distintos actores (la Comunidad, la familia, los supervisores, ...), pero bajo responsabilidades distintas según su rol.

Cada actor debe comprometerse con este proceso desde su integración en la planificación de las propuestas de EIB. Desgraciadamente en este sentido la mayor debilidad es la participación de la comunidad. Como segunda debilidad encontramos el poco compromiso concreto de las autoridades con la EIB, y finalmente la asistencia técnica constituye una tercera debilidad, ya que no se ha delimitado el rol de ésta, cuál es su grado de injerencia en este proceso, qué tipo de profesionales deben conformarla y en cuánto tiempo debe desempeñar su función de consultoría.

Finalmente se propone atraer a las comunidades hacia sus escuelas respectivas desde sus líderes propios, como por ejemplo sus *amautas* (sabios andinos), para así fortalecer la cultura y la lengua aymara desde sus principales actores, los sabios de cada comunidad.

Análisis de las principales conclusiones y propuestas surgidas de los módulos del Taller

Proceso de socialización y calidad de participación de las comunidades

En general el proceso de socialización y difusión de la EIB para la posterior elaboración o reelaboración de los PEI, reflejó la poca participación de los apoderados y de la comunidad en general en las instancias de encuentro escuela y comunidad. Muchos asistentes al Taller de Evaluación señalaron la no existencia de una dinámica de participación activa, sino más bien la participación de los apoderados se limita a la asistencia a reuniones, siendo meros espectadores, aunque se destaca la voluntad de ciertos padres en participar más activamente en la educación de sus hijos.

Por otra parte se percibió que en la mayoría de los establecimientos educacionales no existe un compromiso de la Comunidad en general con la escuela, como si la educación formal de los niños y niñas estuviera únicamente a cargo de los docentes de cada establecimiento correspondiente.

En cuanto a la calidad de participación de las comunidades se podría decir que es baja, ya que se remite casi exclusivamente a la asistencia a reuniones, y en muchos casos los únicos asistentes son los apoderados, por lo que se puede señalar que la comunidad no percibe la escuela como un espacio comunitario.

Se percibe una cierta dificultad de las personas en expresar lo que sienten o piensan en torno a la actividad educativa. Rara vez veces se crea un clima de discusión o reflexión.

También se señaló que muchos dirigentes aymaras de las comunidades no habitaban en la localidad, constituyendo una suerte de dirigencia “en papel”, lo que les impide involucrarse con las necesidades educativas reales de los educandos.

El poco compromiso de la comunidad con el quehacer de la escuela es fundamentado por algunos asistentes en un contexto histórico de chilenización de la región de Tarapacá, siendo consecuencia de una política estatal de homogenización y castellanización de los poblados aymaras, por lo que se puede decir que la escuela ha sido la instancia que históricamente ha negado la diversidad cultural y el uso de la lengua aymara.

Reiteradamente se enfatizó que los apoderados y la comunidad en general vertían sus opiniones sobre todo en contextos informales y no en contextos institucionales, por lo que sería fundamental desarrollar reuniones más seguidas, con convivencias, creando un clima de confianza que permita integrar los distintos aportes de los actores involucrados. En consecuencia, falta integrar personas claves de la comunidad y estrategias de participación comunitaria que partan de la misma dinámica y cotidianidad de los sujetos.

En cuanto a las principales dificultades en el proceso de socialización de la EIB para la elaboración de los PEI, se señalaron problemas en cuanto a la movilización y la necesidad de más tiempo para realizar esta actividad debido a las largas distancias entre una y otra localidad. En este mismo sentido, la falta de medios de comunicación más expeditos y de información, como también la poca puntualidad de las personas citadas a las reuniones, implicó constantemente una baja asistencia de la comunidad en su totalidad. En ciertos casos, como el de Colchane, la socialización por parte de la Asesoría Técnica no fue realizada, generando un descontento y una desconfianza de la Comunidad.

Para los supervisores del Programa Orígenes los principales problemas del plan de socialización se remiten a la poca participación de los distintos actores involucrados. Desde esta perspectiva, falta una comunicación efectiva entre éstos y existe poco apoyo de las autoridades con el proceso.

Por otra parte se señala la no existencia de una “cultura” de participación, y a su vez un desconocimiento tanto de los supervisores como de los docentes de una metodología de participación comunitaria.

Finalmente se señaló que la Comunidad no tiene conocimiento cabal del Programa Orígenes (objetivos, fundamentos, proyecciones, ...) ni de sus componentes, lo que restaría aún más la participación.

La evaluación del plan de socialización efectuado por las personas provenientes de Comunidades indica que la difusión de la EIB y del Programa Orígenes por parte de los funcionarios públicos se realiza más con los dirigentes y con la escuela que con la comunidad en

general. Casi todos los contactos establecidos por los agentes del Programa son con la dirigencia o la escuela.

Para los profesores y directores de las escuelas partícipes en el Programa Orígenes la principal dificultad para la socialización de la EIB es la poca credibilidad por parte de la Comunidad hacia los docentes de sus localidades, por causa de experiencias previas, trayendo como consecuencia que la comunidad esté alejada de la escuela.

Por otra parte se percibe un descontento generalizado por parte de los apoderados por la falta de información y los cambios en sus escuelas sin previo aviso.

Tanto profesores, directores como supervisores expresan poca claridad en cuanto al rol desempeñado por la Consultora en este proceso. De hecho se señaló el desconocimiento por parte de todos los asistentes a la Jornada de Evaluación de lo que se licitó.

Proceso de elaboración de los Proyectos Educativos Institucionales (PEI) y calidad de la participación de docentes y comunidades

Para la mayoría de las personas del Taller, la elaboración de los PEI es un largo proceso que requiere de mayor tiempo y dedicación, ya que se debe recurrir a otras instancias para su construcción y requiere de una larga discusión tanto de la escuela como de la Comunidad.

La construcción del PEI es identificado como un tema complicado, y no hay una experiencia previa en sumar calidad y participación; por ejemplo, no existe una experiencia docente en desarrollar un trabajo de diagnóstico para el registro de información pertinente.

En el caso de Visviri, en la reformulación del PEI se integraron ciertos elementos de los apoderados, aunque esto representa una excepción ante la generalidad de las escuelas del Programa.

En torno al papel desempeñado por la Asesoría Técnica, tanto Visviri como Pica señalaron un alto grado de apoyo tanto en la socialización como en la formulación de los PEI. En cambio, el director de Colchane expresó que la asesoría de la consultora fue tardía en cuanto a la fecha estimada para la entrega del PEI, por lo que ésta no fue bien aprovechada.

De igual forma que en el proceso de socialización, hay un desconocimiento en la elaboración del PEI de estrategias participativas y de la metodología de estudios etnográficos y de campo, proponiéndose que toda participación de los diversos actores educativos debe quedar plasmado en el PEI final.

Un buen PEI debe basarse en el desarrollo de un diagnóstico general de la situación actual de la escuela y de la comunidad.

Por otro lado se señala que tanto el plan de socialización como la elaboración de los PEI se han difundido más en la comunidad escolar entendida como los docentes, la dirección y la administración, que en las comunidades de base. A su vez, los alumnos tampoco son percibidos como parte de la comunidad educativa, siendo fundamental su integración para los próximos PEI, ya que son ellos los principales beneficiarios del Programa.

Planificación proceso 2003

Como una de las principales metas planteadas para el 2003 por todos los participantes del Taller es atraer a la población y a los apoderados hacia la escuela, buscando opciones que reflejen tanto la visión de los apoderados como de la comunidad en la elaboración de los PEI. Por ende se pondrá un especial énfasis en la búsqueda de estrategias de participación para orientar cómo se debe participar.

Se propone la ejecución de capacitaciones sobre metodologías participativas, para socializar las estrategias de otras escuelas en EIB, y cómo seguir incorporando a los apoderados en el proceso educativo. Específicamente se plantea la necesidad de realizar reuniones periódicas para adquirir nuevas experiencias en torno a esta temática.

Surge la necesidad de incorporar a la par del proceso educativo un proceso de identidad tanto en la comunidad como en la escuela, como una forma de recuperar el sentido de reciprocidad entre alumnos, profesores, comunidad. Específicamente se propone el desarrollo de talleres de “retnificación” para apoderados.

Otro punto de suma importancia para el año 2003 es entrecruzar el subcomponente Educación con las otras áreas del Programa Orígenes, lo que permitirá el acercamiento de la comunidad con la elaboración y ejecución de proyectos en diversos ámbitos. En este mismo sentido se plantea generar reuniones más seguidas para evaluar el proceso e informar a la Comunidad el desarrollo del Programa Orígenes.

Para los supervisores, a evaluación al Plan de socialización demostró que todas las actividades a desarrollar deben contar con más tiempo. Se tienen que realizar talleres de capacitación a los docentes en torno a metodologías de trabajo comunitario e integrar a los agentes culturales de la Comunidad a la escuela.

De igual manera, al evaluar la elaboración de los PEI se expresó la necesidad de involucrar a las autoridades provinciales y regionales en este proceso, y de capacitar a docentes y supervisores en metodología etnográfica.

Por lo tanto, toda planificación para el 2003 debe contar primeramente con una difusión amplia y oportuna del Programa a la Escuela y a la Comunidad.

Para los integrantes del grupo de trabajo comunidad-CONADI-Asesoría Técnica toda proyección para el 2003 debe basarse en el compromiso de todos los actores educativos. La Comunidad debe ser invitada a participar dentro de la escuela, comprometiéndose a su vez en citar tanto a docentes como a la dirección de la Escuela a las reuniones comunitarias.

Para futuras acciones, los profesores y docentes proponen analizar el perfil profesional de cada miembro de la Asesoría Técnica, que cada escuela promuevan actividades que recreen un ambiente similar al contexto familiar andino, incorporar a asesores culturales aymaras en los proyectos educativos y coordinar la planificación de las actividades entre SEREMI y otros programas ligados al tema de EIB.

Conclusiones y comentarios

Como conclusiones generales tanto del proceso de socialización y de elaboración de los PEI podemos señalar que una de las principales dificultades es la poca participación de la comunidad, de los apoderados y de los propios alumnos en ambos procesos. Por lo tanto se podría decir que no existe una suerte de “cultura” de participación, donde se involucre a todos los sectores sociales en la labor de enseñanza y aprendizaje.

Desde este punto de vista podemos concluir que no hay una identificación por parte de la comunidad y de los apoderados como Comunidad Educativa, sino más bien la educación formal es reducida a una labor netamente de los docentes de cada escuela en cuestión.

Los participantes al Taller de Evaluación constantemente expresaron el poco compromiso de las personas en general con la Educación Intercultural Bilingüe, y a su vez la falta de vías expeditas de comunicación con las comunidades rurales (por ejemplo para la citación a reuniones de trabajo), y de información y socialización sobre la EIB y el Programa Orígenes, lo que estaría dificultando la sensibilización frente al tema intercultural.

En torno específicamente a la construcción de los PEI, se recalca la falta de experiencias previas en su elaboración, siendo fundamental alargar el proceso de construcción de cada PEI, e incorporar a más expertos en áreas educativas y de estudios etnográficos.

Finalmente se señaló un desconocimiento general por parte de las comunidades del Programa Orígenes, y al mismo tiempo, la falta de información por parte de los propios profesores de lo que estaban realizando los otros subsectores del Programa.

Considerando lo expuesto anteriormente, surgen una serie de necesidades para la planificación del año 2003.

Una de las principales metas para el próximo año es atraer a todos los actores sociales a sus escuelas respectivas, iniciándose de esta forma un proceso de consolidación de la Comunidad Educativa. Por lo tanto el Programa Orígenes debería centrarse en el tema de la participación,

mediante la capacitación de docentes, supervisores, directores, personeros de las comunidades, en estrategias y metodologías participativas.

Por otra parte, es fundamental integrar un proceso de identidad o de “reetnificación” de la comunidad en general, para fortalecer el sentido de pertenencia a un pueblo, y así revitalizar la cultura aymara.

En este sentido, surge como tarea primordial realizar una integración selectiva de los agentes de las comunidades, para que ellos sean unos de los principales conductores de todo este proceso.

Por último, se señaló la necesidad para posteriores actividades de definir y aclarar el rol de la consultoría, por lo que para las siguientes postulaciones debiera definirse qué tipo de profesionales se requiere.

10) Los Talleres Comunales para la revitalización de la lengua aymara

Dentro de los programas desarrollados por el Instituto durante el primer semestre del año en curso, el Programa de Revitalización de la lengua aymara, AYMAR ARU JAKASJIWA consideró la realización de cuatro talleres en las comunas rurales de la Provincia como una de las formas de involucrar activamente a la comunidad aymara y no-indígena en la promoción y revitalización de la lengua aymara.

Los talleres comunales tuvieron un triple objetivo dentro del Programa:

- Servir como medio de incentivar la generación de un debate de toda la comunidad local sobre la lengua aymara;
- Permitir la formulación de una política de planificación lingüística que pueda posteriormente ser discutida con las instituciones públicas que tienen responsabilidades en la EIB como MINEDUC, CONADI y otras;
- Informar a la comunidad acerca del trabajo de los asesores y docentes en la promoción de la lengua aymara en las unidades educativas del programa.

Para el desarrollo de este programa se implementó una metodología participativa, que permitió generar una discusión abierta mediante la realización de Asambleas Generales.

En sus inicios, se pretendió establecer un plan de revitalización de la lengua aymara con la participación de la comunidad educativa, donde se identificara los distintos espacios de difusión del aymara tanto a nivel oral como escrito, teniéndose como resultado la elaboración de un documento de planificación funcional.

Finalmente, el resultado de la implementación de estos talleres radicó fundamentalmente en la articulación de una organización de Asesores Culturales Aymaras de las distintas localidades, posibilitando la socialización y difusión en torno a la Educación Intercultural Bilingüe.

Taller Comunal de Huara

El taller comunal de Huara se realizó en la localidad de Pachica, contando con la asistencia de profesores, alumnos y personas de distintas comunidades aymaras de la comuna.

Dinámicas grupales

El punto nodal de la discusión lo constituyeron las dinámicas grupales. Para comenzar, se realizó un juego de roles. Esta actividad consistía en que todos los asistentes se dividieron en dos grupos. Un grupo debía defender las razones de por qué recuperar la lengua aymara, en cambio el otro grupo debía fundamentar las razones de por qué no recuperarla.

Grupo A: ¿Por qué recuperar el aymara?

- Porque la comunidad aymara es numéricamente importante
- En la globalización el mundo aymara debe entrar con identidad
- Porque nos representa como indígenas de esta zona
- Para crecer con identidad, representando la cultura
- Para recuperar nuestras raíces
- Es una forma de expresar lo que sentimos
- Porque nuestros abuelos lo hablan, somos un pueblo originario
- Para mantener la tradición
- El pueblo aymara se asocia con su lengua
- Para que nuestros hijos sean orgullosos de lo que son
- Para enseñar los valores de la cultura
- Para recuperar nuestras experiencias y conocimientos milenarios
- Para entrar en la globalización con un sello de identidad
- Porque en Chile existen muchas personas de origen aymara
- Para transmitir nuestra forma de vida, nuestra visión de mundo
- Para poder comunicarnos con nuestros hermanos de Bolivia y Perú
- Para mantener el idioma de nuestros ancestros
- Para no seguir viviendo sometidos

Grupo B: ¿Por qué no hablar aymara?

- Porque los niños van hablar mal el castellano
- Porque uno va a ser discriminado

- La familia antes era aymara, ahora ya no
- Por la difícil pronunciación
- Dificulta el aprender a escribir el castellano
- Por vergüenza
- Hablar aymara es sinónimo de retraso, se retrocede al pasado
- En Iquique la lengua se va a perder, no es útil
- En la educación sólo tiene prestigio el castellano
- Asociación de la lengua aymara con lo indio, lo boliviano
- En la mayoría de los pueblos ya no se habla
- Nadie habla el aymara bien, para qué enseñarlo mal
- En el mundo globalizado no servirá de nada
- A los niños aymaras les cuesta aprender el castellano sabiendo aymara
- Muy pocos entienden el aymara
- Se ha perdido la raíz de la lengua
- Porque no sirve para el diario vivir en Chile
- El aymara sólo es una lengua de un espacio reducido
- Sólo se habla en la primera región
- Sólo se habla en el Altiplano
- Restringe las oportunidades de trabajo

Grupos de Trabajo

Después del juego de roles, se constituyeron tres grupo de trabajo con todos los participantes, para analizar para qué, qué y cómo enseñar el aymara.

Grupo familia:

¿Para qué enseñar la lengua aymara? (Objetivos)	¿Qué enseñar? (contenidos)	¿Cómo enseñar? (metodología)
Para valorar nuestra cultura	Canciones de cuna	Escuchar música,
Para el respeto de los abuelos, a la comunidad	Saludos cordiales	conversaciones en aymara
Para unir la familia	Los números	Hablar en lo cotidiano,
	Cuentos andinos y poesía en	diariamente

Para no perder la cultura y la identidad de la familia Identificación con la familia Para dialogar con los demás miembros de la familia Para enseñarles a los niños el aymara Para que los niños sean bilingües y tengan más posibilidades de desarrollo personal Para generar hábitos, responsabilidades, para definir roles e incentivar el respeto a los mayores Siento que algo me falta Es el origen de la cultura y por ende de la familia	aymara Lenguaje básico oral de comunicación Recetas de cocina La cosmovisión andina La artesanía y los tejidos	A través de juegos Desde la infancia De forma espontánea, en la rutina diaria Con la demostración, la imitación y el ejemplo Mostrando objetos, colores e identificarlos con las palabras
---	--	---

Grupo Comunidad:

¿Para qué enseñar?	¿Qué enseñar?	¿Cómo enseñar? ¿Dónde enseñar?
Para conocer nuestras raíces Para fortalecer y rescatar la lengua aymara Para mejorar la comunicación y la participación en la educación de las personas	La cultura en general La lengua, la cultura, la historia, la música, la cosmovisión	Con la vivencia diaria en la familia, en la comunidad En todo espacio geográfico (casa, chacra, reuniones comunitarias, ...)

Grupo escuela:

¿Para qué enseñar?	¿Qué enseñar?	¿Cómo enseñar?
Para conservar las raíces, la cultura y el idioma Para comunicarse con sus pares Para lograr una identidad propia Para elevar la autoestima en la juventud	La lectura y la escritura La historia aymara La cosmovisión andina La Pacha aymara	En terreno: chacra, ganadería, artesanía, ... Con instrumentos musicales andinos A través del habla y de la escritura A través de los cuentos

Taller Comunal de Pica

El taller comunal de Pica se desarrolló durante la segunda semana de Mayo en la localidad del mismo nombre, contando con la participación de profesores , habitantes de Pica y comuneros de Cancosa.

Grupos de discusión

Después de las distintas exposiciones del equipo del Instituto Isluga, se desarrolló un ampliado general donde se discutió de la pérdida de la lengua aymara y sus razones. Posteriormente se conformaron pequeños grupos de trabajo que se plantearon la siguiente interrogante, cómo recuperar el uso de esta lengua, desde la familia, la comunidad y la escuela.

Ampliado: ¿Por qué se perdió la lengua aymara?

Producto de la civilización occidental
Migración interior – ciudad
Chilenización, la educación en castellano
Choque entre culturas, sobresaliendo una dominante
Producto de la familia, ya no se habla en la casa
Por la pérdida de costumbres y tradiciones
Globalización: consumismo
Producto de la religión
Por la migración a las ciudades de las familias aymaras

Trabajo por grupo:

¿Cómo recuperar la lengua aymara?

La familia
Reencantar la familia
Rescatar la lengua aymara en su oralidad
Realizar talleres con Padres y Apoderados en las escuelas de Pica para el fortalecimiento y la valorización de la lengua aymara
Elaborar un cancionero con canciones de cuna en aymara
Hacer encuentros periódicos con los abuelos para que enseñen el aymara
Crear un libro de recetas y repostería en aymara
Solicitar la elaboración de juegos didácticos en aymara
Que la familia se preocupe de enseñar el aymara en el hogar a través de canciones de cuna, de recetas, de cuentos y leyendas.
Reincentivar el uso del aymara en fiestas y juegos comunales donde participe toda la familia.

La Escuela

El aymara debe ser enseñado en las escuelas a través de profesores bilingües, aymaras o de asesores culturales.

Recuperar la lengua mediante talleres de música y danza aymara

Realizar talleres sobre costumbres y tradiciones aymaras

Implementar talleres artesanales de tejidos

Incentivar el desarrollo de talleres comunales sobre lengua aymara

Crear un espacio dentro de la escuela donde se enseñe la lengua

Crear un grupo constante de rescate de tradiciones y costumbres con padres, apoderados, profesores, personal de la escuela y alumnos.

La Comunidad

Generar estrategias de difusión dentro de la comunidad para incentivar el uso de la lengua aymara

Realizar un diagnóstico sobre cuántos hablantes hay en la comunidad de Pica

Hacer talleres comunales para la valorización de la lengua aymara y la cultura

Organizar talleres comunitarios de lengua aymara en Centros Culturales, Juntas de Vecinos, Escuelas, etc.

Crear un programa radial en lengua aymara

Convocar a todos los habitantes de Pica a un Festival de la Voz Aymara

Taller Comunal de Codpa

Este taller corresponde al único realizado en la provincia de Arica, comuna de Camarones. En él asistieron fundamentalmente profesores y alumnos de la Escuela técnico agrícola de Codpa.

Dinámicas grupales

De la misma forma como se implementó el taller de Huara, en Codpa, para fomentar la discusión, se realizó un juego de roles, donde los participantes se dividieron en dos grupos; por una parte estaban los que defendían la recuperación del aymara, y por otro lado los que no.

Grupo A: ¿Por qué recuperar el aymara?

- Para tener una identidad más firme
- Para reforzar la identidad y el conocimiento ancestral
- Para transmitir y recuperar la historia del pueblo aymara
- Para recuperar nuestras raíces

- Para no perder la historia de los aymaras, la lengua aymara es nuestra
- Para recuperar nuestras costumbres
- Para poder entender los que hablan el aymara
- Para seguir manteniendo la lengua y la cultura
- Para recuperar la historia del pueblo aymara
- Porque es interesante
- Para hablar con mis abuelos
- La lengua es parte de la cultura
- Para que los niños lo aprendan
- Para mantener vivas las costumbres

Grupo B: ¿Por qué no hablar aymara?

- Porque no nos gusta la lengua, es complicada
- Muy difícil de aprender y hablar
- En la ciudad se discrimina al que habla
- Preferimos un idioma más universal, no un dialecto
- La lengua aymara va a desaparecer
- No trasciende a nivel nacional, sólo se habla en la primera y segunda región
- Es una pérdida de tiempo
- El aymara no demuestra personalidad, son callados, se autodiscriminan, se sienten menos
- Se estigmatiza al aymara con el tráfico
- No tiene credibilidad, se oculta información hablando aymara
- Mal utilización de recursos, andan puro pidiendo

Grupos de trabajo

Finalmente, después de discutir largamente los motivos para recuperar o no recuperar la lengua aymara, la actividad finalizó con la conformación de tres grupos, los cuales debieron responder: para qué, qué, cómo enseñar aymara, quiénes y a quién.

Grupo Escuela:

1-. ¿Para qué enseñar la lengua aymara? (Objetivos)

- Para mejorar la comunicación entre las escuelas
- Para fortalecer costumbres y tradiciones
- Para consolidar una identidad propia (valores y autoestima)

2-. ¿Qué enseñar?

- La lengua en general
- Las costumbres y tradiciones
- Los valores y principios aymaras

3-. ¿Cómo enseñar?

- De forma oral
- De forma motivadora
- Incentivando una participación colectiva (comunidad, familia, instituciones)
- Con investigaciones, experiencias significativas dentro de un contexto real

4-. ¿Quién enseña? ¿A quiénes?

- Proceso de enseñanza – aprendizaje
- Familia, alumnos, profesores, comunidad

Grupo Familia:

1-. ¿Para qué enseñar la lengua aymara?

- Para transmitir la lengua y la cultura a los hijos y no se pierda

2-. ¿Qué enseñar?

- Valores, rituales, tradiciones, costumbres, danzas y bailes, comidas tradicionales, agricultura y ganadería, artesanía, cosmovisión andina (aprendizaje real y significativo)

3-. ¿Cómo enseñar?

- Por vía oral (transmisión a través del diálogo oral)
- Aprender haciendo
- Compartiendo en la vida diaria

4-. ¿Quién enseña?

- Los abuelos o más ancianos, porque tienen la sabiduría

¿A quién enseñar?

- A las nuevas generaciones, hijos, nietos, yernos y nueras

Grupo Comunidad:

1-. ¿Para qué enseñar?

- Para mantener vivas las costumbres y tradiciones
- Para socializar y difundir las tradiciones
- Para fortalecer la identidad aymara
- Para frenar la migración a la ciudad y que se permanezca en la comunidad

2-. ¿Qué enseñar?

- La lengua funcional, del diario vivir
- Las costumbres y tradiciones (fiestas, alimentación, artesanía, ...)
- El manejo de la ganadería y la agricultura

3-. ¿Cómo enseñar?

- A través de talleres, charlas, foros, debates, salidas a terreno
- Con señalética bilingüe
- A través de medios visuales, con trabajos de investigación

4-. ¿Quién enseña?

- Profesores, monitores, artesanos, abuelos

¿A quiénes?

- Niños, carabineros, profesores, paramédicos, familias, organizaciones (juntas de vecinos, centros de madres, ...), turistas.

Conclusiones generales de los Talleres Comunales

Al revisar las diversas posturas de los participantes a los Talleres Comunales para la revitalización de la lengua aymara, uno de los principales motivos nombrados para recuperar el uso de la lengua es la relación que existe entre lengua, cultura e identidad.

La mayoría de los asistentes tanto aymaras como no aymaras expusieron la necesidad de mantener la cultura aymara a través del uso de la lengua, siendo fundamental la participación en el proceso de globalización con el sello de la identidad aymara, como una manera de preservar y a la vez reelaborar una identidad cultural acorde a estos nuevos tiempos.

Desde este mismo punto de vista la lengua es vista como una de las vías para revitalizar las costumbres, tradiciones y creencias de los pueblos aymaras, mediante una historia narrada en su propia lengua. La recuperación del aymara en todos los dominios de la vida social implicaría un fortalecimiento de las raíces culturales.

Desde otra perspectiva, la recuperación del uso del aymara se hace vital para la comunicación tanto con los abuelos, los sabios de las comunidades, como con los otros aymaras de Perú y Bolivia, siendo una herramienta que permitiría el mutuo entendimiento.

A su vez muchos expusieron que un proceso de revitalización de las lenguas indígenas facilitaría el salir de la histórica condición de sometimiento de los pueblos indios.

Costó mucho que los asistentes percibieran que la dinámica de crítica a la lengua aymara era un juego, pero cuando esto se logró observamos un mayor nivel de argumentación para no recuperarla.

Con el desarrollo de dinámicas grupales, el juego de situar a un grupo en contra de recuperar la lengua aymara, permitió explicitar los aspectos negativos de la EIB según la visión más conservadora, que identifica lo aymara con lo atrasado, lo salvaje.

En esta dinámica de situarse en un grupo adverso a la revitalización de la lengua aymara, todas las comunidades concordaban que el manejo de esta lengua era un obstáculo para el buen uso del castellano, ya que implicaba el “hablar mal”, y por ende, sufrir constantemente la discriminación por un uso del castellano aymarizado. Muchos señalaron que la lengua aymara era un “dialecto inferior” en comparación al español. Además el aymara es visto como una lengua difícil de aprender y hablar, su uso restringe las posibilidades de comunicación con la sociedad chilena en general, estando destinada a morir por su poco uso, ya que pocos la hablarían, sólo los indígenas de los países vecinos.

Otro concepto vinculado a la situación de discriminación de los hablantes fue el de “vergüenza”. La mayoría de los asistentes expresaron el sentimiento de vergüenza por hablar este idioma y el poco prestigio que posee una lengua como el aymara ante el resto de las personas no indígenas.

Por otra parte, el saber la lengua aymara es visto como inútil para el diario vivir, ya que no se utiliza en la escuela, ni en la posta de salud, ni en ningún espacio de servicio público, está únicamente restringida al ámbito de lo informal, lo familiar.

Una constante en cuanto a la concepción del idioma es su estigmatización, siendo asociada con lo indio, lo salvaje, lo retrasado, con lo foráneo, ya que supuestamente lo hablarían únicamente los bolivianos y peruanos. Además el aymara estaría ligado íntimamente con el tráfico de estupefacientes, debido a que la mayoría de los “burreros” (quienes trasladan drogas) serían indígenas.

Finalmente algunos dirigentes argumentaron la pronta desaparición de la lengua porque ya no se hablaría el aymara “original”, sino más bien se estaría enseñando la forma en que se habla en Bolivia, lo que nos está mostrando una noción esencialista por parte de muchos dirigentes en cuanto a la existencia de un aymara bien hablado en desmedro de otras variaciones del idioma.

La situación actual de pérdida del uso es percibida como un proceso inherente al de globalización, que ha originado una homogenización cultural de la humanidad, pero no

únicamente el proceso actual de globalización sino también el generado a partir del “descubrimiento” de América, mediante la imposición de la civilización occidental.

Por lo general se tiende a culpabilizar la pérdida de la lengua aymara al Estado chileno, a través de la “chilenización” de la región de Tarapacá después de la guerra del Pacífico. Muy pocos fueron quienes culpabilizaron directamente a las familias por no practicar el idioma, aunque al finalizar los talleres surgió la necesidad de involucrar en primera instancia a la familia aymara para revertir el proceso de desaparición de la lengua.

Pero, ¿para qué enseñar aymara?

Con los talleres comunales se percibió un alto nivel de sensibilización ante el tema ya que si analizamos los motivos de por qué y para qué enseñar esta lengua veremos que son los mismos reivindicados en los programas de EIB.

Enseñar aymara potencia una mayor comunicación y participación de las comunidades, ya que facilita el diálogo con los más sabios, los abuelos, quienes históricamente han conservado y mantenido las costumbres y los valores propios de la cultura aymara, constituyendo en un mecanismo de transmisión de conocimientos milenarios.

Por otro lado, el enseñar aymara implica una autoafirmación del ser indígena, reforzando la autoestima de los educandos a través del aprendizaje de su propia lengua, con lo que se podría frenar la migración del campo a la ciudad de cientos de jóvenes a través de un proceso de autoidentificación.

A la hora de señalar cómo enseñar y recuperar la lengua, la mayoría de los participantes propusieron la realización de una serie de talleres y encuentros comunales y regionales, que potencien la participación y responsabilización colectiva. También se expresó la necesidad de enseñar el aymara a través de su oralidad, motivando la comunicación mediante su práctica en espacios más bien informales, como en fiestas, actividades, ceremonias. Sólo un grupo expresó la necesidad de planificar la revitalización de la lengua a su nivel funcional.

Específicamente se propuso la realización de un diagnóstico de la situación actual de la lengua aymara en la región, la formación de grupos de interés y de profesores bilingües, y la utilización de los medios de comunicación.

La mayoría de los presentes a los Talleres Comunales concuerdan que la lengua aymara se enseñara, en sus inicios, dentro de un nivel básico, esto es, cómo saludar, los números, canciones, recetas, cuentos, para luego impartir cursos en aymara, como Historia, Música y Artesanía, finalizando con la enseñanza de la escritura.

En este proceso los principales actores serán la familia, la comunidad, los profesores, monitores y alumnos, siendo apoyados por los sabios de las comunidades, los abuelos.

11) Conclusiones y comentarios generales de la Tesis

Del análisis de los planes y programas de estudio en EIB en la Primera Región, podremos concluir que:

- En el desarrollo teórico de la EIB las categorías utilizadas no han sido suficientemente trabajadas, más bien se dan por sabidas. Por lo general sólo en las escuelas se han implementado programas de difusión y socialización de la EIB, manteniéndose una práctica de difusión tradicional, que no incluye la participación del alumnado.
- La capacitación a profesores en torno a EIB suelen ser puntuales y no ahondan más allá de la sensibilización al tema. No existe un seguimiento posterior a la capacitación.
- Estas experiencias de capacitación han sido más bien dirigidas a ciertos profesores, dejando de lado a la inmensa mayoría de los docentes, por lo que sólo unos pocos se encuentran capacitados para abordar la interculturalidad como perspectiva pedagógica en clases.
- Los planes de estudio incorporan la temática de la EIB como asignatura, y no como modelo pedagógico a seguir.
- En casi todo los planes, programas y currículum con presencia de contenidos de EIB se equipara educación intercultural con escolaridad, dejando al margen del proceso educativo al resto de los agentes educativos (familia y comunidad).
- La EIB como programa es exclusivo para los pueblos indígenas, y para el ámbito rural
- Existe la preponderancia de una visión rural de la EIB, excluyendo del proceso de implementación de la EIB a las escuelas urbanas, siendo que la mayoría de los aymara habitan en las ciudades de Arica e Iquique.
- En Chile la lengua indígena por lo general ya no es la primera lengua, siendo reemplazada por el castellano, por lo que la educación intercultural bilingüe debe plantearse el

aprendizaje y la enseñanza de la lengua aymara como L2, elaborando estrategias y metodologías específicas según esta realidad.

- Se está concibiendo a la EIB como un modelo educativo para indígenas, siendo interculturalidad sinónimo de educación indígena. No se concibe la EIB como un enfoque educativo, sino más bien como una educación especializada.
- No existe una relación ni una continuidad entre los distintos niveles educativos (jardines étnicos, enseñanza primaria) en torno a la EIB.
- La EIB es percibida por la mayoría de las personas como una educación aislada, como modalidad aparte y de escasa importancia, ya que muchas veces se la ve como una limitante.
- No hay una coordinación efectiva entre las instituciones que apoyan la EIB, por lo que no existe un lineamiento ni una planificación común sobre cómo rescatar y revitalizar la lengua y la cultura aymara.
- La educación intercultural bilingüe se visualiza como un asunto que sólo atañe a los indígenas, desconociéndose su valor universal y su incidencia en la educación general.
- Entre algunos dirigentes aymaras predomina una concepción esencialista en que la interculturalidad se remite al manejo de categorías culturales indígenas, excluyendo categorías de otras culturas.
- En la socialización de la EIB no se destacan los aspectos relacionales entre las culturas, sus puntos de contacto.
- Existe una preponderancia de una mirada “mapuchizada” de la EIB en Chile

Frente a estas conclusiones, surgen como prioridades fundamentales para una aplicación integral del programa de EIB, el impulso de diseños pedagógicos con la participación de los pueblos indígenas en el proceso de construcción de la EIB, y la elaboración de un diseño programático más integral que relacione la EIB con los procesos de cambio del sistema educativo.

La EIB debe ser un enfoque presente desde los primeros niveles de enseñanza, en la educación parvularia y básica.

La EIB no debe necesariamente equipararse únicamente con la sala de clases, más bien es una mirada que involucra al conjunto de actores que rodean al niño, por lo que se debe favorecer la creación de un horario para contar con monitores permanentes que sean parte de la comunidad, lo cual favorecerá la aceptación social de la EIB.

La interculturalidad es un proyecto y una visión de mundo sobre la base de un trabajo conjunto entre profesores y comunidad, por lo que no sólo se debe incentivar el respeto y el rescate de la cultura tradicional durante los días de clase, sino también los fines de semana, cuando el niño realmente está en contacto con su entorno físico y social, y sólo mediante la participación directa tanto de apoderados como dirigentes comunitarios en la educación de los niños indígenas.

En cuanto a la enseñanza y el uso de las lenguas indígenas, diversos estudios han demostrado que en las escuelas ha mejorado el rendimiento de los educandos, ya que la utilización y el manejo de la lengua indígena como L2 han implicado la participación de los niños en su aprendizaje. Se ha disminuido la deserción escolar y la repetición debido fundamentalmente al fortalecimiento de la autoestima de los alumnos.

La apropiación de otras formas de registro (ej: video), la recuperación de la tradición oral, las formas de aprendizaje y enseñanza propias de los pueblos indígenas son fundamentales para una reelaboración del sistema educativo, incorporando a la familia y a la comunidad en la gestión pedagógica, siendo de suma importancia operacionalizar y concretizar la interculturalidad en el ámbito de lo cotidiano desde la enseñanza de la lengua indígena y el trabajo cooperativo como forma de aprendizaje de las sociedades agrícolas.

La construcción del currículum debe ser imaginado como posibilidad, luego como objeto de prueba, basándose en la experiencia y en la práctica. No se remite sólo a los contenidos, abarca métodos de enseñanza, permite al docente un espacio de adecuación según el aprendizaje de sus educandos desde la diversificación curricular.

La formación permanente y la capacitación requieren de la actualización continua mediante un esfuerzo colectivo, siendo una de sus principales metas cambiar el rol del docente (aprender haciendo) desde una nueva práctica pedagógica de encuentro entre las necesidades del alumno y las acciones del maestro.

Toda planificación lingüística, buena o mala, tiene que partir de la situación real para saber cuál es el nivel de demanda de la comunidad. Por eso debemos definir si la demanda es explícitamente por la lengua o la cultura. Además se deben considerar las variantes orales del castellano trasluciendo rasgos fonológicos, morfosintácticos, textuales e incluso discursivos del aymara, para la enseñanza del castellano en las escuelas.

Ante todo debemos situar la transmisión de la lengua y la cultura al ámbito familiar, instancia por excelencia de socialización primaria y de transmisión intergeneracional de saberes y conocimientos.

Al momento de analizar la injerencia de la lengua en el proceso de identificación étnica, debemos tener en cuenta que la escuela no enseña la primera lengua sino que la impone o la desarrolla.

Desde esta perspectiva, se debe establecer si el aymara se enseñará como L1 o L2. Si queremos recuperar la lengua aymara como L1 debemos reingresarla a la casa, a su ámbito privilegiado de transmisión, donde se aprendió a vivir el afecto (ej: cantar canciones de cuna).

Cuando las personas se desligan de su responsabilidad de la pérdida de la lengua, se desligan de la recuperación de ésta, por lo que se debe propiciar una alianza, una complicidad entre la escuela, la familia y la comunidad para el rescate de la lengua aymara.

Cuando hablamos de planificación lingüística comunal, no nos estamos refiriendo a una planificación del Estado, sino más bien a un proceso que concierta esfuerzos comunales (suma de familias). Se deben identificar lugares, actores y metas para tomar conciencia en la comunidad de que hay algo que nos preocupa, siendo fundamental definir ámbitos de acción. Por lo que planificar implica trabajar con palabras, frases en los ámbitos de interacción que se quiere reconquistar (ej : Mercado, fiestas, ...)

Una de las principales preguntas que debiera plantearse una educación bilingüe es ¿cómo lograr el bilingüismo anhelado? Al definir el tipo de bilingüismo a desarrollar podremos analizar cómo afecta el castellano en la pérdida del uso de la lengua aymara y establecer el grado de bilingüismo que queremos para la primera región.

Estamos ante una situación de subvaloración de la lengua aymara, por lo que aspirar a un bilingüismo equilibrado se nos hace sumamente difícil ante la nula funcionalidad de toda lengua indígena en Chile.

Cuando el castellano se nos presenta como primera lengua, la enseñanza del aymara debiera ser de otra forma que en el caso del aprendizaje del castellano como segunda lengua, ya que el aprendizaje de éste último está íntimamente ligado a un uso funcional en diversos contextos, en cambio el aprendizaje de la lengua aymara no posee valor funcional para el diario vivir de las comunidades. Por otra parte, existen diversos niveles de manejo de la lengua aymara, por lo que cada escuela debiera realizar un diagnóstico sociolingüístico de los alumnos para definir qué nivel de aymara se va a enseñar.

Al revisar los distintos planes y programas de las escuelas con una Educación Intercultural Bilingüe, podemos observar un uso del concepto de cultura esencialista, se apela a un respeto por la diversidad cultural, rescatando diversas tradiciones culturales pero concebiendo a la cultura como una entidad pasiva, restringida al pasado y no como producto de una constante reelaboración. Por otra parte existe un uso inespecífico del término diversidad, por lo que se requiere primeramente el reconocimiento social de la realidad pluricultural del país.

Para la elaboración de una EIB más integral estamos ante la necesidad de reconstruir colectivamente los contenidos curriculares, incorporando en los programas educativos personas preparadas por las propias organizaciones indígenas. Se debe definir la implementación del término “diversidad” a partir de una perspectiva múltiple pero clara, donde se explicita y sistematice la aplicación de este término.

No debemos olvidar que una educación intercultural bilingüe no puede limitarse a la formulación y ejecución de programas educativos ni a actividades esporádicas desvinculadas de otros ámbitos del actuar de los educandos, sino más bien debe plantearse el desarrollo de valores y aptitudes para la consolidación de sociedades pluriculturales.

La EIB es, como se ha señalado antes, un proceso a alcanzar, y por esta misma razón toda propuesta debe suponer una elaboración secuencial y gradual, delimitando objetivos a corto, mediano y largo plazo, articulando las diversas propuestas educativas en una planificación conjunta, lo que está lejos de suceder en la práctica en la Primera Región.

Las únicas instancias de coordinación entre las entidades que abordan la temática EIB han sido los Seminarios y Congresos provinciales, regionales y nacionales, donde la mayoría de las veces sólo se han reducido a analizar los fundamentos teóricos de la EIB y no su aplicación concreta y conjunta.

Propuestas para la EIB :

- Interculturalidad para todos, tanto para alumnos indígenas como no indígenas.
- EIB de doble vía, no sólo la dimensión bilingüe de las lenguas indígenas hacia la europea dominante, sino también la enseñanza de la visión de mundo de los pueblos indígenas a educandos no indígenas.
- Mayor participación de profesionales de la educación para la elaboración de los planes y programas de las escuelas, en conjunto con profesionales indígenas.
- Descentralización efectiva de los sistemas educativos, propiciando un mayor control desde las comunidades a través de la creación de un Consejo Educativo Indígena que defina en conjunto con los diversos actores educativos las políticas educativas a implementar.

- Mayor respaldo, participación e involucramiento de las propias familias y comunidades indígenas a las propuestas desarrolladas por el MINEDUC y otras instancias educativas
- Formación sostenida de recursos humanos en EIB, enfatizando la capacitación de profesores de las propias comunidades en la lengua aymara
- Refuerzo metodológico didáctico con metodologías activas que promuevan el aprendizaje cooperativo así como la atención de escuelas unitarias y de multigrado
- Aplicación funcional de la lengua aymara a través de una planificación lingüística que propicie el uso formal de esta lengua en espacios públicos (postas de salud, escuelas, oficinas públicas, ...)
- Estandarización de la lengua aymara en los programas de EIB para su aplicación funcional en Chile mediante la creación de un organismo a cargo de esta función

La educación intercultural como modelo educativo no se debe restringir únicamente a planes y programas específicos, toda educación debiera ser intercultural ya que nos encontramos ante una realidad multicultural, conviviendo diversas formas de pensar y actuar.

Desde esta perspectiva la planificación de la EIB debiera estar enmarcada hacia una gran Reforma de la Educación formal y no sujeta exclusivamente a la Ley Indígena.

Podemos crear nuevas metodologías, nuevas actividades didácticas, pero seguiremos en un contexto de desvaloración de los aymaras como actores sociales, por lo que la planificación en EIB remite a un problema político, siendo fundamental crear las condiciones para un protagonismo del pueblo aymara vinculado al quehacer nacional.

12) Bibliografía

1. **Actas del Seminario Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana**, CONADI y CERC (UAHC), Santiago, 1998.
2. AGUIRRE BATZÁN, A. **Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. Alfaomega grupo Editor, México, DF, 1997.
3. ALBÓ, Xavier. *Acerca de la lengua y los otros* en **Sobre las huellas de la voz**. L.E. López; I. Jung. Colección Pedagogía Educación, culturas y lenguas en América Latina. Ediciones Morata, Madrid, 1998.
4. ANGUERA ARGILAGA, M.T. *La observación participante* en **Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. Alfaomega grupo Editor, México, DF, 1997.
5. BENGUA, J. **La Emergencia Indígena en América Latina**. Fondo de Cultura Económica, Santiago, Chile, 2000.
6. BENGUA, J. **La invención de las minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado**. Revista Academia, UAHC, Stgo, 2002.
7. BOUYSSSE-CASSAGNE, Thrérèse; HARRIS, Olivia. “Pacha: en torno al pensamiento aymara” en **Raíces de América: El Mundo Aymara**. Ediciones Alianza/UNESCO, Madrid, España.
8. CAÑULEF, E. **Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile**. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1998.
9. CAÑULEF, E; GALDAMES, V. **Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos**. Gobierno de Chile , Ministerio de Educación,

División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile, 2002.

10. CHIODI, F; BAHAMONDES, M. **Una escuela, diferentes culturas**. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI Temuco.
11. CHIODI, Francesco. *Hacia un currículum intercultural bilingüe* en PENTUKUN número 1, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile, 1994.
12. CHIODI, Francesco (Compilador). **La Educación Indígena en América Latina. México, Guatemala, ecuador, Perú y Bolivia**. Tomo 1, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, 1990.
13. **Educación y Pueblo aymara**. Instituto de Estudios Andinos Isluga, Proyecto FONDECYT 1990548 UNAP, Iquique, Chile, 2000.
14. ESPINOZA, Virginia. **Programa de educación intercultural bilingüe en la comuna de General Lagos en Pueblos Indígenas y educación**, Editorial Abya Yala, Colección Pueblos Indígenas y educación Números 38-39, Quito, Ecuador, 1997.
15. FAVRE, Henri. **El Indigenismo**. Fondo de Cultura Económica, México, DF, 1999.
16. FERNÁNDEZ, E; MARKA, T. **Sunipatqhanawi** : Texto Apoyo Metodológico a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). CONADI e Instituto Agrícola Kusayapu, Iquique, 2000.
17. FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación**. Temas de Educación Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, España, 1990.

18. GARCIA, J.PULIDO, R. A.MONTES, A. **La educación multicultural y el concepto de cultura.** Revista Iberoamericana de Educación, número 13, Educación Bilingüe Intercultural, OEA, 1993.
19. GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Temas de educación, Ediciones Paidós, Barcelona, España, 1997.
20. GODENZZI Juan (comp.). **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.
21. GONZALÉZ, Héctor; GAVILÁN, Vivian (1991). **Etnia, cultura e identidad aymara.** Taller de Estudios Aymara (TEA), Arica, Chile.
22. GONZÁLEZ, Sergio (1987). **Los Aymaras de Tarapacá en el ciclo del Salitre.** Revista Camanchaca número 5, TER (taller de Estudios Regionales), Iquique, Chile.
23. GÓNZALEZ, Sergio. **La chilenización de Tarapacá a través de la escuela fiscal primaria;** en el Seminario “Prejuicios, estereotipos y discriminaciones en la Educación”, PIIE – UAHC, Santiago, Cepal, 1999.
24. GROS, Cristian. **Identidades indígenas e identidades nuevas: algunas reflexiones a partir del caso colombiano.** Revista Mexicana de Sociología, vol.60, número 4, pp. 181-207, 1993.
25. GUNDERMANN, Hans (1987). **“Los aymaras en Chile, elementos de caracterización”** en Nutrām. Conversaciones, palabra, historia, año IV, número 2, Temuco, Chile.
26. GUNDERMANN, Hans (1995). **Comunidad indígena y ciudadanía: la experiencia aymara en el norte de Chile.** Allpanquis 46, año XXVII, Instituto Pastoral Andina, Cusco, Perú.

27. GUDERMANN, Hans (1997). **Etnicidad, identidad étnica y ciudadanía en los países andinos y el norte de Chile. Los términos de la discusión y algunas hipótesis de investigación.** Estudios Atacameños número 13, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama.
28. HUDSON, R.A. **La sociolingüística.** Editorial Anagrama, Barcelona, segunda edición, 2000.
29. INSTITUTO ISLUGA. **Educación y Pueblo Aymara.** Proyecto FONDECYT 1990548; ONG Terra Nuova, Universidad Arturo Prat; Iquique, 2000.
30. JORDÁN, J.A. **La escuela multicultural. Un reto para el profesorado.** Papeles de Pedagogía, Ediciones Paidós, Barcelona, 1995.
31. LÓPEZ, L.E. **Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: Introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multiilingües.** Curso de Aprendizaje a Distancia Lenguaje de Enseñanza en Educación Básica para América Latina. 8 al 11 de Octubre, Instituto del Banco Mundial; 2001.
32. LÓPEZ, L.E. **La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana.** Texto Seminario “Análisis de Perspectivas de la Educación en América Latina”, UNESCO, Stgo de Chile, Septiembre 2000.
33. LÓPEZ, L.E.; JUNG, I. **Sobre las huellas de la voz.** Colección Pedagogía Educación, culturas y lenguas en América Latina. Ediciones Morata, Madrid, 1998.
34. LOPEZ, L.E.; KÜPER, W. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas.** Biblioteca PROEIB Andes, Diciembre 2000, Cochabamba, Bolivia.
35. LUX, O. **Realidad multilingüe y desafío intercultural: ciudadanía, política y educación,** en el Congreso Latinoamericano de Educación Intercultural Bilingüe. Lima, Perú, 6-9 de Agosto del 2002.

36. MAGENDZO, A; DONOSO, P (editores). **Cuando a uno lo molestan ... : un acercamiento a la discriminación en la escuela**. LOM y PIIE, Stgo, Chile, 2000.
37. MASSIMO, Amadio; LÓPEZ, Luis Enrique. **Educación Bilingüe Intercultural en América Latina**. CIPCA - UNICEF, La Paz, Bolivia, 1993.
38. MENCHÚ, Rigoberta. *La interculturalidad como utopía* en PENTUKUN número 8, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile, 1998.
39. MIRANDA, Georgina. *Formación de profesores indígenas para una educación intercultural bilingüe en el norte grande de Chile* en **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.
40. MORALES, Roberto. *La interculturalidad como espacio construir* en PENTUKUN número 8, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile, 1998.
41. MURRA, John. "El aymara libre de ayer" en **Raíces de América: El Mundo Aymara**. Ediciones Alianza/UNESCO, Madrid, España.
42. MCLAREN, P. **Pedagogía, identidad y poder. Los educadores frente al multiculturalismo**. Homosapiens Ediciones, Rosario, Argentina, 1998.
43. PROVOSTE, Patricia (1979). **Diferenciación e integración social en el Altiplano chileno**. Centro Isluga de Investigaciones Andinas. Universidad del Norte, Sede Iquique, Chile.
44. RAMOS, L; ÁLVAREZ, A; GUTIÉRREZ, M. **Jariwanaca : Relatos de mi Pueblo**. Murmuntani, Chapiquiña y Belén. Proyecto EIB, 2001.

45. **Reflexiones sobre Interculturalidad.** Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada "Diálogo Intercultural", Escuela de Antropología Aplicada de la Universidad Politécnica Salesiana, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, 1999.
46. SARTO MARTIN, P. **El bilingüismo : una aportación a las necesidades educativas lingüísticas.** Amarú Ediciones, Salamanca, España, 1997.
47. SIGUAN, M.; MACKEY, W.F. **Education et bilinguisme,** UNESCO – Delachaux et Niestlé, Paris, 1986.
48. SPEISER, Sabine (GTZ Alemania). *Interculturalidad en la educación : algunas reflexiones sobre un contexto necesario* en **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.
49. TUDELA, Patricio (1993). **"Cambio religioso y revitalización de la comunidad entre los aymaras de Arica (1960-1990)"** en Nutram, número 33, año IX, Santiago, Chile.
50. Unidad didáctica . **Hacia la implementación de una educación intercultural,** Niveles NB1 y NB2 de enseñanza básica, subsector Comprensión del medio natural, social y cultural. Proyecto : Fortalecimiento de la EIB en áreas de desarrollo indígena comunas de Camiña, Huara, Colchane y Pozo Almonte, CONADI y AYNÍ Consultores, Sept. 2000.
51. VALIENTE, Teresa. *Interculturalidad y elaboración de textos escolares en* **Educación e Interculturalidad en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.
52. VAN KESSEL, JUAN (1992). **Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá.** Ediciones Hisbol, La Paz, Bolivia.
53. VAN KESSEL, JUAN (1990). **"¿Renace el aymara en Chile?"** en Nutram, año VI, número 3, Rehue, Santiago, Chile.

54. WHORF; B.L. **Lenguaje, pensamiento y realidad**. Barral Editores, Barcelona, 1971.
55. ZIMMERMANN, K. **Posibilidades de intervención para fomentar el uso de lenguas indígenas**, en el Congreso “Realidad multilingüe y desafío intercultural: política, ciudadanía y educación”, Lima, 6 al 9 de Agosto 2002.

13) Anexo: Fotografías de los Talleres Comunes



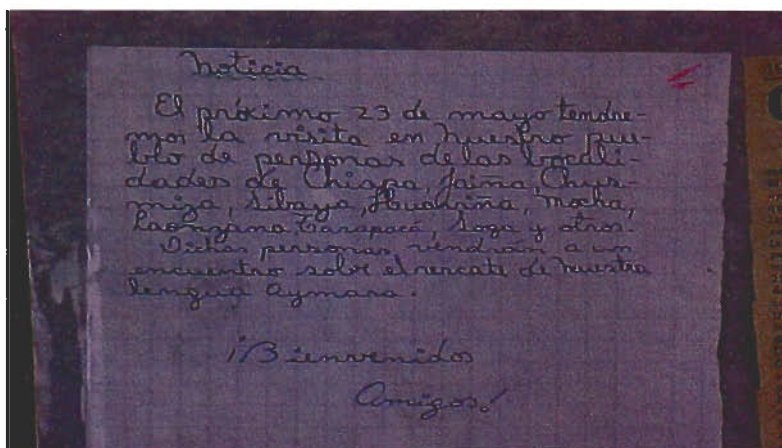
Acto de Inauguración de los Talleres Comunes



Taller Comunal de Pachica



Taller Comunal de Pachica



Taller Comunal de Pachica



Acto de Inauguración de los Talleres Comunales



Taller Comunal de Pica



Taller Comunal de Pachica