

Título: Hacia la construcción de una educación pertinente. La Educación Intercultural Bilingüe en las comunidades aymaras de Chile.

Nombre del autor: Francisca Fernández Droguett

Filiación institucional: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Antropología Social (Santiago de Chile)

Dirección postal: Vicente Pérez Rosales 495, La Reina

Teléfono: (02) 2267759 – (09) 4190683

E-mail: franciscafernandez@esfera.cl

Abstract (castellano)

La educación Intercultural Bilingüe (EIB) constituye una de las principales herramientas de lucha para la reivindicación de una educación pertinente de los pueblos indígenas, basándose en la articulación de un sistema educativo que aspire a la igualdad de condiciones entre las distintas culturas, desde un mutuo conocimiento.

Desde esta perspectiva, este trabajo surge ante la necesidad de diagnosticar la situación de las políticas generales en cuanto a la planificación de la EIB, específicamente en la Primera Región de Chile, habitada por población indígena aymara.

Por otra parte se describe las principales demandas acerca de la lengua aymara y de la EIB por parte de las comunidades indígenas.

Esta investigación se enmarca dentro de lo que fue la realización de la Tesis para optar al grado de Licenciada en Antropología en la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Este trabajo es un estudio cualitativo, de observación participante, basado en la participación en jornadas de evaluación con comuneros aymaras sobre EIB, y la realización de entrevistas a profesores, alumnos y dirigentes aymaras.

Se incluyó el análisis de programas comprendidos entre 1999 y el 2002, y los resultados de tres jornadas sobre planificación lingüística para la revitalización de la lengua aymara.

Keywords: Pueblos Indígenas - Educación Intercultural Bilingüe - Lengua Aymara

Abstract (english)

The Bilingual Intercultural Education constitute one of the main instruments to fight for the recovery of a pertinent education of indigenous people, basing on the articulation of an educational system that pursue conditions of equality among the different cultures, from a reciprocal knowledge.

Since this perspective, this research arises as a necessity to diagnose the state of common policies relating the planning of the EIB (Bilingual Intercultural Education), specifically in the first Region of Chile, inhabited by aymara indigenous population.

On the other hand, you describe the main demands concerning the aymara tongue and the EIB, by the indigenous communities.

This research is developed on the context of a Thesis realized to apply for a Licenciante or Master´s degree in Anthropology at the Academia de Humanismo Cristiano University.

This investigation is a quality study of participating observation, based on the work about EIB with members of the aymara community, through evaluation journeys and the realization of interviews to teachers, students and aymaras leaders.

This research also included the analysis of the plans between 1999 and 2002 and the results of three journeys about linguistic planning for the revitalization of the aymara tongue.

Keywords: Indigenous People - Bilingual Intercultural Education - Aymara Tongue

Abstract (português)

A Educação Intercultural Bilíngüe (EIB) constitui uma das principais ferramentas de luta para a reivindicação de uma educação pertinente aos povos indígenas, baseando-se em um sistema educativo que aspire a igualdade de condições entre as diferentes culturas, a partir de um mútuo conhecimento.

Partindo desta perspectiva, este trabalho surge face à necessidade de diagnosticar a situação das políticas gerais relativas à planificação (planejamento) da EIB, especificamente na Primeira Região do Chile, habitada pela população indígena aymara. Por outro lado, também descreve as principais demandas sobre a língua aymara e sobre a EIB, por parte das comunidades indígenas.

Esta investigação tem por base a tese realizada a fim de colar grau como licenciada em Antropologia na Universidade de Humanismo Cristiano.

Este trabalho é um estudo qualitativo, de observação participante (pesquisa de campo), baseado na participação em jornadas de avaliação com pessoas da comunidade aymara sobre a EIB, assim como na realização de entrevista a professores, alunos e dirigentes aymaras.

Ademais, incluiu-se análise de programas compreendidos entre 199 e 2002 e os resultados de três jornadas sobre planificação (planejamento) lingüístico para a revitalização da língua aymara.

Keywords: Povos Indígenas - Educação Intercultural Bilíngüe - língua aymara

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. En varios países de la región, esto ha significado fuertes conflictos y nuevas leyes y reformas constitucionales donde se garantizan los derechos indígenas. 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, estableciéndose una relación asimétrica entre el uso de las lenguas indígenas y del castellano, imponiéndose el castellano como el idioma formal.

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 formal 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.

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.

Antecedentes de la Educación Intercultural Bilingüe

En las décadas de los ochenta y noventa las organizaciones indígenas (mapuche, aymara, quechua, ...) exigen tanto al Estado como a la sociedad chilena 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.

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 (EIB).

Durante este período diversas ONG's comenzaron a trabajar en torno a la elaboración de una educación más pertinente para las comunidades indígenas.

En el norte de Chile, específicamente 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, 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 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. Entre las tareas desarrolladas por esta entidad durante su existencia hasta septiembre de 1993 cabe destacar la elaboración de las bases de 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.

Posteriormente, se crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena para el 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 estará 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.

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)

Así, entre los años 95 y 97 se crea una unidad especializada en EIB dentro del Programa de Básica Rural del Ministerio de Educación (MINEDUC).

Para el MINEDUC 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. 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.

Actualmente en Chile se está desarrollando el Programa Orígenes, convenio entre el Estado chileno y el BID (Banco Interamericano de Desarrollo) para el desarrollo de las comunidades indígenas de nuestro país, centrandó 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, teniendo como cobertura en la primera fase (2001-2004) un total de 162 establecimientos educacionales vinculados a comunidades focalizadas por el Programa Orígenes.

La educación intercultural bilingüe

El concepto de interculturalidad se vincula con la capacidad de reconocer las diferencias, fomentando una actitud de respeto hacia las diversas culturas, remitiendo 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, llevando al alumno a reflexionar sobre su realidad más cercana, fomentando un proceso de identificación de los sujetos con la autoconciencia, autoestima y autodeterminación de ser un pueblo indígena.

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, incitando 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, incorporando la diferencia como una constante en la vida contemporánea.

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.

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.

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, generando un efecto movilizador en las poblaciones indígenas.

Entre los principales dirigentes aymaras entrevistados sobre la situación actual de la EIB se destaca el Sr. Cornelio Chipana, actual Director de la Subdirección Norte de la CONADI, 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.

El bilingüismo en la EIB

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.

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.

Desde la EIB, 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.

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.

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”.

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.

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). 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.

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.

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.

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.

Comentarios sobre los programas de EIB en la zona aymara

Al analizar los distintos programas institucionales en torno a la Educación Intercultural Bilingüe en el norte de Chile, 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.

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.

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.

Como conclusiones generales de los talleres de evaluación de la puesta en marcha del Programa Orígenes en el norte de Chile, tanto del proceso de socialización y de elaboración de los PEI (Programas Educativos Institucionales) podemos señalar que una de las principales dificultades señaladas por la mayoría de los asistentes es la poca participación de la comunidad, de los apoderados y de los propios alumnos en ambos procesos. 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 los Talleres Comunales para la revitalización de la lengua aymara, ejecutado por el Instituto Isluga, 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 una de las vías para revitalizar las costumbres, tradiciones y creencias de los pueblos aymaras. 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.

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. Unos pocos culpabilizaron directamente a las familias por no practicar el idioma, siendo

fundamental 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. Según los participantes, 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.

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.

Conclusiones y comentarios

Del análisis de los planes y programas de estudio en EIB en la Primera Región, podemos 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).
- ⚡ 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.
- ⚡ 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.
- ⌘ 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.

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.

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 poco específico 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.

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.

Bibliografía

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.

BOUYSSÉ-CASSAGNE, Thérèse; HARRIS, Olivia. “Pacha: en torno al pensamiento aymara” en **Raíces de América: El Mundo Aymara**. Ediciones Alianza/UNESCO, Madrid, España.

CAÑULEF, E. **Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile**. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile, 1998.

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.

CHIODI, F; BAHAMONDES, M. **Una escuela, diferentes culturas**. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI Temuco.

CHIODI, Francesco. *Hacia un currículum intercultural bilingüe* en PENTUKUN número 1, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la frontera, Temuco, Chile, 1994.

CHIODI, Francesco (Compilador). **La Educación Indígena en América Latina. México, Guatemala, Ecuador, Perú y Bolivia**. Tomo 1, Ediciones Abya Yala, Quito, Ecuador, 1990.

Educación y Pueblo aymara. Instituto de Estudios Andinos Isluga, Proyecto FONDECYT 1990548 UNAP, Iquique, Chile, 2000.

FREIRE, Paulo. **La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación.** Temas de Educación Paidós, Ministerio de Educación y Ciencia, Barcelona, España, 1990.

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.

GODENZZI Juan (comp.). **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía.** Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.

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.

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.

HUDSON, R.A. **La sociolingüística.** Editorial Anagrama, Barcelona, segunda edición, 2000.

LÒPEZ, L.E. **Desarrollo y uso de primera y segunda lengua en la educación bilingüe: Introducción para planificadores educacionales en contextos multiculturales y multiulingües.** Curso de Aprendizaje a Distancia Lenguaje de Enseñanza en Educación Básica para América Latina. 8 al 11 de Octubre, Instituto del Banco Mundial; 2001.

LÒPEZ, 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.

LÓPEZ, L.E.; JUNG, I. **Sobre las huellas de la voz**. Colección Pedagogía Educación, culturas y lenguas en América Latina. Ediciones Morata, Madrid, 1998.

LOPEZ, L.E.; KÚPER, W. **La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas**. Biblioteca PROEIB Andes, Diciembre 2000, Cochabamba, Bolivia.

MASSIMO, Amadio; LÓPEZ, Luis Enrique. **Educación Bilingüe Intercultural en América Latina**. CIPCA - UNICEF, La Paz, Bolivia, 1993.

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.

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.

SARTO MARTIN, P. **El bilingüismo : una aportación a las necesidades educativas lingüísticas**. Amarú Ediciones, Salamanca, España, 1997.

SIGUAN, M.; MACKEY, W.F. **Education et bilinguisme**, UNESCO – Delachaux et Niestlé, Paris, 1986.

VALIENTE, Teresa. *Interculturalidad y elaboración de textos escolares en Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, 1996.

VAN KESSEL, JUAN (1992). **Holocausto al progreso. Los aymaras de Tarapacá**. Ediciones Hisbol, La Paz, Bolivia.

WHORF; B.L. **Lenguaje, pensamiento y realidad.** Barral Editores, Barcelona, 1971.