

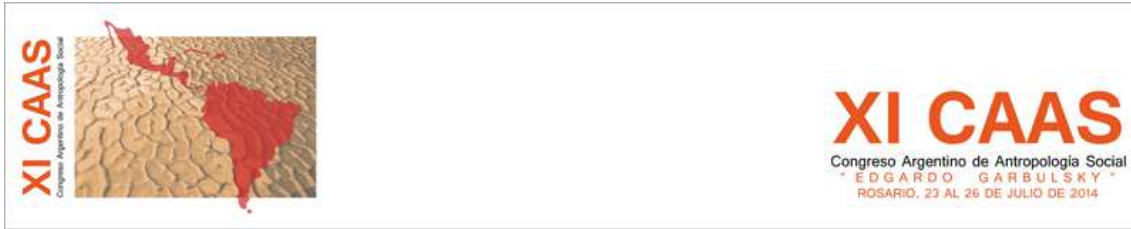
La educación intercultural bilingüe entre los aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas sociohistóricas en su implementación 1994-2014.

Muñoz, Henriquez, Mondaca Rojas Carlos y Gajardo Carvajal, Yeliza.

Cita:

Muñoz, Henriquez, Mondaca Rojas Carlos y Gajardo Carvajal, Yeliza (2014). *La educación intercultural bilingüe entre los aymaras del norte de Chile. Enfoques y dinámicas sociohistóricas en su implementación 1994-2014. XI Congreso Argentino de Antropología Social, Rosario.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-081/1749>



XI Congreso Argentino de Antropología Social

Rosario, 23 al 26 de Julio de 2014

GRUPO DE TRABAJO: GT80–Antropología y Educación.

TÍTULO DE TRABAJO: La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras del norte de Chile.
Enfoques y dinámicas históricas en su implementación (1994-2014).

Nombre y apellido. Institución de pertenencia:

(c) Dr. Carlos Mondaca Rojas. Universidad de Tarapacá

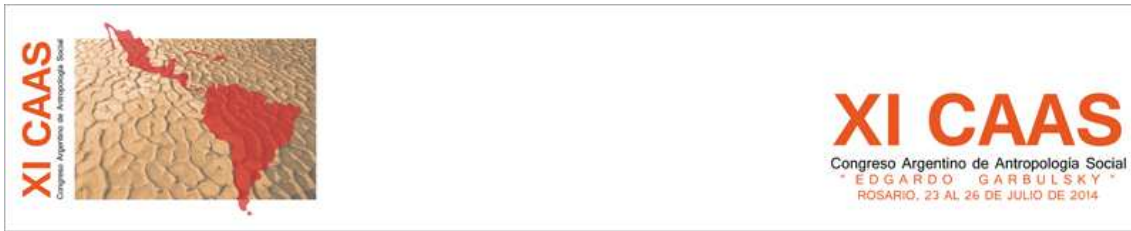
Mg. Wilson Muñoz Henríquez. Universidad de Tarapacá.

Licenciada Yeliza Gajardo Carvajal. Universidad de Tarapacá.

1

Resumen: Durante los últimos treinta años, en el norte de Chile se ha implementado una política pública de educación intercultural bilingüe (EIB) que ha estado dirigida fundamentalmente a estudiantes de origen Aymara de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá. Transcurridas varias décadas de su puesta en marcha, en este capítulo describimos los diversos enfoques que han acompañado la implementación de la EIB durante el periodo 1994-2014, señalando la necesidad de redefinir la política educacional del programa en la zona, pues sólo se ha traducido en un programa educativo y lingüista dirigido exclusivamente a contextos indígenas, no integrando el mundo urbano y los contextos multiculturales y transfronterizos que caracterizan a la región. Esto ha significado la inexistencia de un modelo pedagógico que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile con competencias interculturales efectivas y una enseñanza eficiente de la lengua aymara en contextos de diversidad multicultural.

Palabras claves: Educación Intercultural Bilingüe / Lengua Aymara / Norte de Chile.

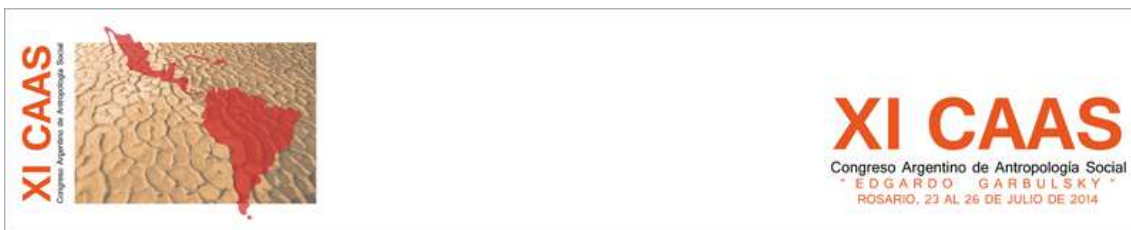


Introducción.

La frontera septentrional de nuestro país contiene un crisol de identidades que históricamente se han manifestado en costumbres y tradiciones culturales en constante cambio, articulando un tejido sociocultural particular y complejo. En este contexto multicultural, uno de los aspectos distintivos de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá ha sido la histórica presencia de la población Aymara, tanto en el ámbito rural como urbano, la cual ha moldeado de manera significativa el espacio sociocultural de la región. A ello se le suma la condición de frontera de sus territorios, la cual le ha permitido constituirse históricamente un escenario privilegiado no solo para el intercambio económico y político transfronterizo, sino también, y de manera muy especial, para el intercambio sociocultural.

Es en este escenario cultural diverso, donde se implementaron a partir de las instituciones del Estado desde mediados de la década del noventa los Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde un inicio ésta se concibió para ser implementada en zonas rurales donde existiese una fuerte presencia de población indígena, implementándose a partir de una serie de iniciativas de organizaciones de base financiadas por organismos internacionales que buscaban rescatar las tradiciones y las lenguas indígenas. Su dinámica se acrecentó en pleno proceso de recuperación de la democracia, con la conformación de la Comisión de Estudios para los Pueblos Indígenas (CEPI), quien se hizo parte de la discusión con una agenda política para las instituciones del Estado que serían el soporte para su implementación desde la década del noventa en adelante.

Sin embargo, las evaluaciones institucionales y académicas sobre la EIB han vislumbrado un importante número de falencias en su implementación en la zona. Uno de los principales cuestionamientos ha sido que el Programa de EIB solo se ha dirigido e implementado en contextos indígenas locales, estableciéndose como un modelo de interculturalidad acotado a la ruralidad e insuficiente para alcanzar una inclusión social más amplia (Cañulef, 1998; Sánchez, 2001; Mondaca, 2003; Fernández, 2003; Le-Bert, 2004; Rother, 2005; Riedeman, 2008; Sir, 2009; MINEDUC, 2011; Raviola, 2011; García, 2012).



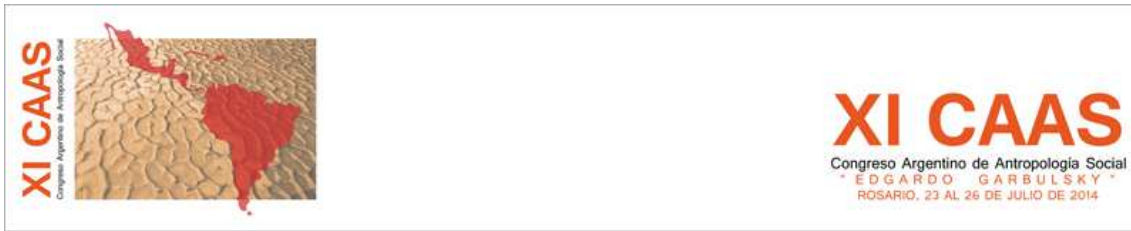
Luego de transcurridas más de dos décadas desde su implementación y en vista de esta situación, el siguiente capítulo tiene como objetivo describir y analizar los procesos de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en espacios Aymaras de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá. Para ello, metodológicamente hemos recopilado y analizado los estudios y publicaciones académicas que han analizado los alcances de los programas de interculturalidad bilingüe a nivel nacional y regional. A partir de nuestro análisis, finalmente entregamos algunas consideraciones críticas unidas a una serie de sugerencias relativas al programa de EIB que permitirían mejorar sustantivamente su implementación en la zona.

El Modelo de EIB se instala en el escenario aymara regional.

3

Históricamente la institución de la escuela no ha sido un fenómeno ajeno a las poblaciones aymaras del extremo norte de Chile. Desde tiempos coloniales esta institución se articuló con la enseñanza española, para luego re-acomodarse bajo las repúblicas de Perú y Chile a las políticas de asimilación nacional de cada país. Más aún, entraron en conflicto en el proceso de *status quo* diplomático de este territorio en disputa por casi cinco décadas, donde las adscripciones ciudadanas y ritos cívicos promovidos en la escuela fueron un punto central en la búsqueda de una lealtad nacionalⁱ. De hecho, una vez firmado el Pacto de 1929 se intensificó la presencia del Estado chileno bajo la figura de la escuela normal y sus profesores. Finalmente fueron estos últimos quienes se transformarían en los principales agentes de inculcación de la chilenidad y la modernidad en las zonas rurales, indígenas y urbanas de esta zona de frontera.

Todo este proceso, teñido durante décadas por la homogenización cultural, recién fue interrumpido en el año 1961 con la instalación del Plan Integral de Educación (Plan piloto del MINEDUC, en convenio con la Junta de Adelanto de Arica). Este plan intentó promover la integración nacional en la zona urbana, rural e indígena de la provincia desde un enfoque desarrollista. Desde esta perspectiva, el organismo promovió el establecimiento y organización de la educación regional en espacios con población indígena. En aquél entonces, se pensó como un plan piloto que se desarrollaría en el Departamento de Arica y que en el futuro tendría incluso un carácter nacional (Belsú et al, 2001; Mondaca y Gajardo, 2013)ⁱⁱ.



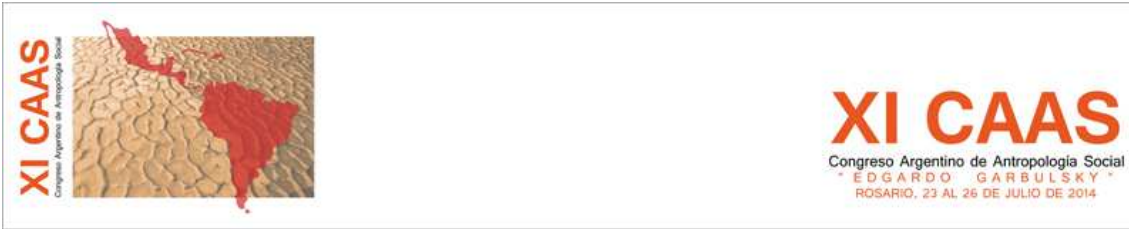
La experiencia ministerial del llamado “Plan Andino” fue interrumpida por el golpe militar en 1973, dando paso a un sistema educativo que promovía las llamadas “escuelas de concentración fronteriza”, establecimientos de formación de educación básica en multigrados que permitía a los alumnos residir en ellas por medio de internados, y capacitarse técnicamente de acuerdo a las actividades propias de cada zona. Estas escuelas fueron ubicadas en áreas lejanas de la urbe, preferentemente entre los cordones de la pre-cordillera y el altiplano regionalⁱⁱⁱ.

Durante la década del setenta, y de forma particular en los ochenta, se inició un proceso de incorporación de la temática educacional en espacios indígenas. Algunos estudios intentaron develar la relación entre la escuela y la población local con características andinas desde diferentes campos de investigación, siendo los precursores de lo que se denominará como Educación Intercultural Bilingüe (EIB) a fines de la década de 1980. En este período, un proyecto gestado por la OEA (Organización de Estados Americanos) y coordinado por la Universidad de Tarapacá, dio el puntapié inicial al desarrollo del tema de la interculturalidad en la zona aymara. Gracias a este proyecto se elaboraron una serie de textos que intentaron contextualizar la educación nacional en la región, intentando desarrollar un enfoque propio de la de educación rural, aunque considerando la dimensión intercultural bilingüe solo en menor medida.

Es importante señalar que la acción de diseñar textos para el profesor rural, estudiantes y el grupo familiar andino durante este periodo fue tremendamente significativa, pues manifestó tempranamente la existencia de diferencias culturales entre el sector rural andino y el urbano, en un contexto donde ni siquiera existía un programa formal ministerial al respecto. Sin embargo, dentro de los aspectos negativos encontramos que la rigidez del currículum nacional incidió en que muchas de estas iniciativas tuvieron una muy baja respuesta de parte del profesorado, quedando sin continuidad una vez acabado el proyecto. No obstante, fueron un punto de partida y de aprendizaje importante al respecto para la década del noventa^{iv}.

La política de Estado y el accionar institucional en materia de EIB en la frontera.

Durante los años 1990 y 2000 se desarrolló un periodo marcado por el retorno de la democracia. Educacionalmente aparecieron los programas de las 900 escuelas y el

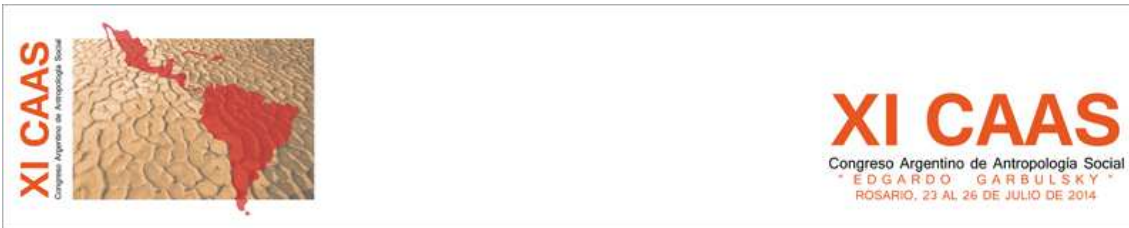


MECE Básica del MINEDUC, los cuales permitieron desarrollar políticas de inclusión social en áreas rurales e indígenas. Estas iniciativas dieron inicio a la creación de los primeros programas de EIB estatales, resultado de la nueva política indígena que nació a fines de la década de los ochenta en las discusiones de la CEPI, organismo precedente para la promulgación de la Ley N° 19.253 y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI (1993). Esta última se consolidó más aún con la puesta en funcionamiento de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI (1995) y del Programa de EIB del MINEDUC (1995).

Durante este proceso, con la promulgación de la Ley N° 19.253, el Estado de Chile reconoció por primera vez la multiétnicidad de sus ciudadanos, expresando su deber en el reconocimiento, protección, promoción y valoración cultural de los pueblos originarios. Diversos artículos de la Ley manifestarán el compromiso del Estado con el uso y conservación de los idiomas y la cultura indígenas (Artículo N°7, Artículo N° 28). Todo esto fue desarrollado bajo el alero y la supervisión de la CONADI en zonas de alta densidad indígena, en especial la implementación del sistema de EIB, disponiendo para ello de recursos especiales de parte del MINEDUC. También se señaló la necesidad de que toda iniciativa debía ser previamente consultada a las organizaciones indígenas reconocidas por la Ley^v.

Desde entonces, se han constituido una serie de iniciativas al casi completar los veinte años de desarrollo de la EIB en Chile (1995-2015). Desde un comienzo se requirió de la alianza estratégica entre la CONADI y el MINEDUC. En este sentido, en un informe de la Unidad de Cultura y Educación de Temuco con fecha 18 de agosto de 1994, se comunicó sobre la primera etapa del programa de coordinación entre esta institución, el MINEDUC y otras instituciones^{vi}, consolidándose el 6 de junio de 1995 con la entrega de un informe coordinado por Alejandro Supanta (CONADI) y Guillermo Williamsom (MINEDUC).

En este trabajo se recopilaban todos los resultados regionales de los talleres desarrollados en materia de EIB desde la CEPI y las Comisiones Regionales de Educación Indígena (CRECI). Además, se consideró teóricamente la fundamentación de una política y un programa de EIB que contemplara la proposición de una estrategia de implementación en el país; se señalaron algunas recomendaciones sobre el presupuesto

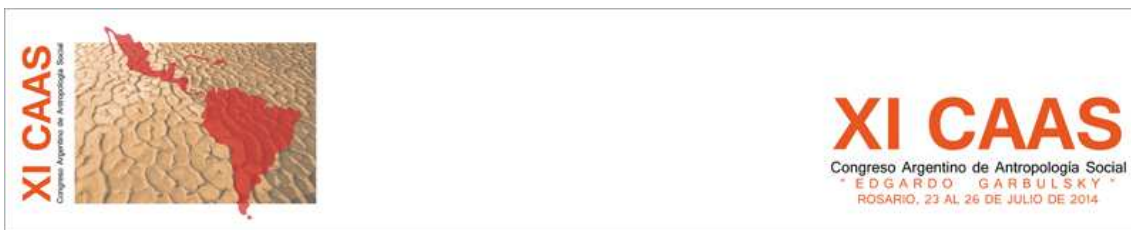


y sobre la importancia de la EIB para el enriquecimiento de la cultura del país, el desarrollo de conductas democráticas; entre muchas otras observaciones^{vii}. En el plano local y regional, en el año 1995, a partir del proyecto “Fundamentos y bases Curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe desde el punto de vista Indígena” de la Unidad de Cultura y Educación, se elaboró un documento borrador para la zona norte titulado “Fundamentos y Bases Curriculares de la Educación intercultural Bilingüe desde la Visión Aymara Atacameña”, coordinado por Victoria Ilaja Reyes y una Comisión Técnica integrada por Horacio Larraín Barros, Juan Álvarez Ticuna y Juan Quispe Cruz^{viii}.

Entre las principales actividades desarrolladas durante este proceso por el Programa de Aplicación del Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe y otros programas de CONADI durante 1995 y 2000, encontramos la realización de varios proyectos sobre el diseño de las bases sociales y políticas de la EIB. También existen varios informes sobre el marco jurídico nacional, los objetivos de una política en EIB, las líneas prioritarias y las etapas de desarrollo de la EIB, la difusión cultural; incluso se realizó un diagnóstico de la situación de la educación en este contexto y período. Todo ello sentó por vez primera las bases de una EIB en Chile desde perspectivas filosóficas y educacionales indígenas^{ix}.

Con la creación del Programa de EIB en 1995 se duplicó la inversión regional en esta materia por parte del MINEDUC. En este marco, en 1996 se dio inicio a un programa piloto cuyo objetivo era construir propuestas curriculares pertinentes para dar atención a la diversidad cultural y lingüística de niños indígenas que asistían a escuelas rurales en las 5 regiones del país con predominancia indígena (I, II, VIII, IX y X). Para este nuevo proceso sirvieron de base la implementación de años anteriores del Programa MECE (1992), y de forma particular del MECE Rural y el Programa de las 900 escuelas (1990), los cuales abrieron las posibilidades para que los establecimientos educacionales elaboraran respuestas pedagógicas más acordes con las peculiaridades de las áreas con presencia indígena, rural y campesina^x.

A partir de este primer programa piloto se buscó establecer una modalidad educativa para el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas, que asumiera la adopción de medidas referidas al mantenimiento y desarrollo de las culturas y lenguas indígenas, a través del diseño de unidades programáticas que aplicaran un



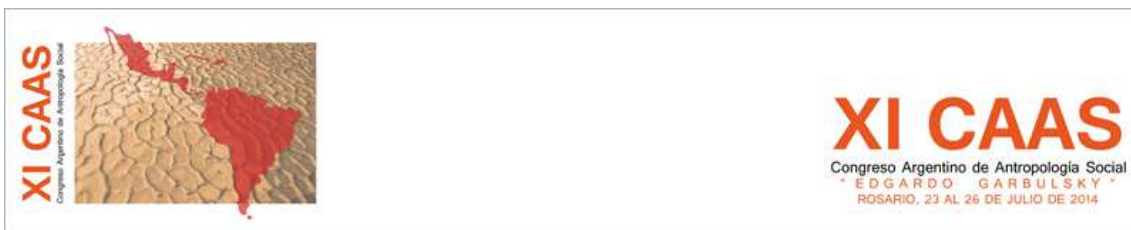
diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe^{xi}. Las principales líneas orientadoras del programa se planificaban cada cuatro años y se interrelacionaban entre sí, pues los productos de cada una de ellas estaban relacionadas con la educación, debido a que la cultura y el patrimonio se consideraban parte intrínseca de ésta, y la especialización y la residencia eran parte inherente del proceso educacional.

Junto con el inicio de la reforma educacional y las aspiraciones emanadas desde la Ley N° 19.253, específicamente en el nuevo marco curricular de la enseñanza básica, se incorporó como orientación pedagógica el deber de la escuela de iniciar la enseñanza en la lengua materna (Decreto 40/1996); la necesidad del fortalecimiento de la profesión docente, especialmente las carreras de pedagogía en EIB y en las pasantías de los profesores; y en el MECE Rural se hizo referencia a la necesidad de considerar este tema en liceos pequeños localizados en zonas Aymaras; además de apoyar el programa de becas indígenas; entre otras acciones^{xii}.

La instalación de la EIB desde la institucionalidad y las comunidades indígenas.

A partir del año 2000 en adelante, el nuevo periodo se caracterizó por la implementación del Programa Orígenes (2001). Esto significó un aumento en la inversión, el inicio de iniciativas de índole pedagógica y la instalación de varias líneas de EIB que incrementaron los estudios y la producción bibliográfica teórica y pedagógica en materia de interculturalidad y bilingüismo. Además se elaboraron los primeros textos de estudio y materiales educativos en EIB para el aula de las escuelas indígenas.

La implementación de las líneas de EIB tuvo características y complejidades de diseño particulares en la región, lo que cambió a partir del año 2001 cuando se produjo un punto de inflexión en la política administrativa y económica. En concreto, se incorporó a la labor en EIB (tanto de la CONADI como del PEIB-MINEDUC), el Programa Orígenes, cuyo desarrollo se efectuó en dos etapas que abarcaron toda la década. Una de sus principales acciones fue trabajar con el desarrollo de la EIB, donde sus principales directrices permitieron generar recursos humanos y financieros que potenciarían cuantitativa y cualitativamente el posicionamiento de la EIB en las dinámicas ministeriales nacionales y regionales, así como también en la sociedad civil, los establecimientos y los sostenedores^{xiii}.

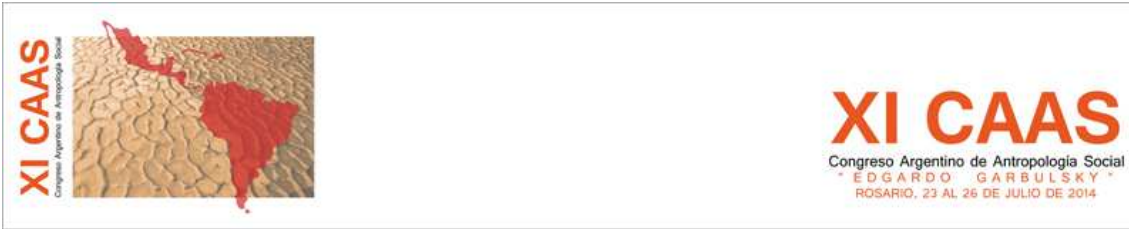


El Programa contó con diversas líneas de acción, algunas nacionales y otras que se regionalizaron, las que se ejecutarían directamente por vía de las SEREMIAS y Departamentos Provinciales de Educación, o bien se desarrollarían por la vía de las licitaciones. Entre las principales líneas de acción podemos destacar: la socialización de la EIB en actividades de difusión y de formación en las comunidades, con actividades asociadas a la realización de jornadas comunales de reflexión de niños y jóvenes sobre la propuesta educacional de la EIB; el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) generados a partir de la reconstrucción de la EIB de un modo participativo con la comunidad educativa y la comunidad indígena; y actividades asociadas al apoyo en la reformulación de los PEI en escuelas PEIB vinculadas a las escuelas focalizadas por el programa Orígenes^{xiv}.

Los grados de implementación de estas líneas variaron entre las diversas regiones del país, debido a las complejidades del diseño y la articulación institucional durante su puesta en ejecución. Con el lanzamiento de las Políticas de Nuevo Trato a los Pueblos Indígenas (2004-2010) generadas durante la presidencia de Ricardo Lagos Escobar, se llevó a cabo una evaluación y un análisis de todo lo desarrollado hasta el momento en materia de EIB, lo que permitió el desarrollo de propuestas territoriales y regionales en materias particulares de cada pueblo originario.

Se asumió como política de Estado el tema indígena y, a diez años de las primeras políticas de EIB, se evaluaron los procesos que eran resultado de las jornadas de trabajo de la Comisión de Verdad Histórica y del Nuevo Trato (o Comisión Aylwin) que proponían, en forma general, el desarrollo de políticas que pudieran satisfacer las demandas de los pueblos originarios. Éstas fueron retomadas por el Gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet e implementadas por medio del MINEDUC, CONADI y el Programa Orígenes (en una primera etapa, ya que en la segunda se fusionó a la CONADI), observándose en ellas un cambio importante en las políticas desarrolladas para los pueblos indígenas desde el Estado (Mondaca, 2003).

Desde el año 2004 en adelante, el MINEDUC realizó una fuerte inversión en materia curricular, socialización, desarrollo y seguimiento de los PEI, así como también en capacitación y formación profesional docente en EIB en Arica e Iquique, desarrollando recursos de aprendizaje y juegos didácticos. También formaron parte de esta inversión la



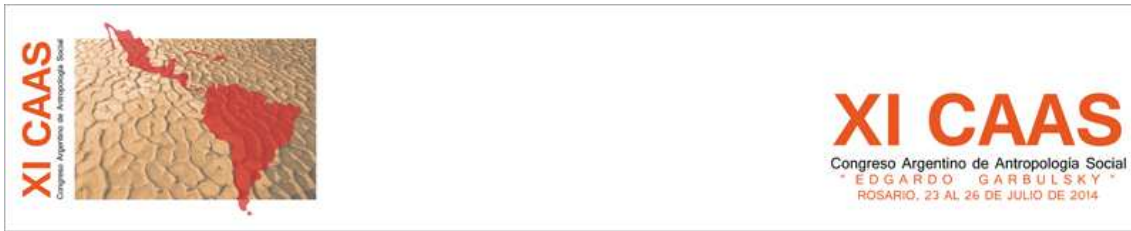
entrega de recursos e infraestructura como: sets de implementos deportivos, musicales y herramientas de trabajo en las escuelas; investigaciones aplicadas en materia de prácticas pedagógicas; estudios de actitudes hacia las lenguas indígenas y del contexto socio lingüístico; fomento al desarrollo de iniciativas locales y de un currículum con diferentes subsectores con contenidos culturales; fortalecimiento del Programa de Becas Indígenas; entre otras.

Toda esta inversión se vio limitada por la disminución de los recursos comprometidos y su baja implementación efectiva en las escuelas y comunidades, lo que produjo un retraso notorio en su ejecución. En este sentido, diversos agentes educativos y científicos sociales vinculados al fenómeno formularon discusiones teóricas y conceptuales al respecto, cuyo resultado fue la elaboración de un corpus teórico que valora el reconocimiento de los pueblos indígenas como parte estructural de la sociedad chilena y como agentes importantes en la educación de sus hijos, pero que señala que el proceso efectivo de fortalecimiento de la cultura y la lengua se encontraba en su camino con una serie de dificultades políticas y administrativas, debido a la excesiva burocracia de las instituciones del Estado (MINEDUC y CONADI).

9

Todo el desarrollo de los recursos pedagógicos en materia de EIB durante la última década reafirma la necesidad potenciar la estructura educativa regional, particularmente los colegios focalizados en el Programa de EIB, utilizando como nexo la educación informal. En este contexto, se proponen soluciones alternativas en educación y currículum desde la perspectiva andina en diferentes niveles de enseñanza, donde se ve a los aymaras como parte de procesos socioculturales complejos y con gran dinámica para el cambio social y cultural.

De forma general, estos estudios y productos asociados a la EIB marcan el inicio de la preocupación por establecer diseños educacionales y curriculares pertinentes en sectores de población andina, sobre todo en el tema de la lengua aymara y en relación a cómo debiera enfrentarse el problema del bilingüismo en la región con la aparición de los primeros grafemarios aymaras y textos bilingües. En este mismo sentido, comienzan a aparecer los primeros materiales educativos para diferentes disciplinas, como la recopilación de relatos orales y su uso en los primeros cursos para acercar al alumno a su contexto andino en el área de la geografía andina, los cuales evidencian cómo esta



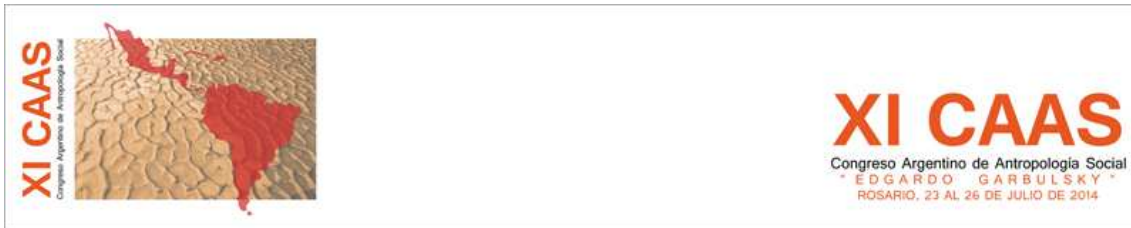
dimensión forma parte de una cosmovisión Aymara. También por primera vez se trata el tema de la etnomatemática y una serie de estudios analizan cómo los aymaras construyen su visión de mundo en distintos momentos históricos. Junto con esto aparecerán también estudios sobre migración hacia la urbe y se comenzará a discutir sobre la EIB en los contextos urbanos (Mondaca y Gajardo, 2013).

En una línea más histórica, asociada a la educación de los aymaras en el mundo salitrero y precordillerano de Tarapacá, y en menor grado a la situación educativa en los Andes de Arica; se discutirá sobre el fenómeno chilenezador y su influencia en la población andina, generando manuales de estudio y algunas unidades didácticas al respecto. Así, la EIB presentará una creciente producción bibliográfica a nivel regional y continuará desarrollando los aspectos trabajados durante la década de los noventa, con un claro énfasis en el desarrollo de textos de estudio que serán utilizados en el aula.

La EIB y la lengua de los aymaras chilenos: Un modelo educativo en dificultades.

Consideramos que la EIB debiera tender a generar una educación transformadora, con un currículum integral y formativo más que informativo e instructivo; y que a su vez considere la organización, articulación, producción y recreación del conocimiento propio y su relación con los conocimientos ajenos, privilegiando la calidad por sobre la cantidad. También consideramos que debieran utilizarse criterios adecuados para la selección y organización del conocimiento, en estrecha relación con un contexto social, cultural y lingüístico específico. Finalmente, la EIB debiera caracterizarse por poseer una flexibilidad fundamentada en la acción, avalada por disciplinas sociales y lingüísticas que contribuyan a enriquecer el proceso didáctico y la dinámica pedagógica.

Si tenemos en vista todas estas consideraciones, podemos afirmar que los avances en materia de bilingüismo no han estado exentos de problemas. Después de casi dos décadas, sólo se han generado materiales educativos en lengua fundamentalmente centrados en el rescate e implementación de cursos de lengua Aymara y elaboración de grafemarios y manuales que no se implementaron como política oficial del sistema educativo en las aulas. No obstante, se debe destacar la iniciativa de los educadores tradicionales en las escuelas focalizadas desde un primer momento en el Programa de EIB del MINEDUC y de la CONADI, y posteriormente del Programa Orígenes. De hecho,



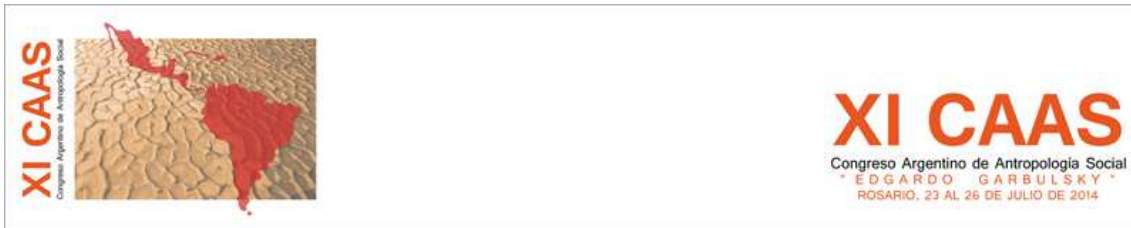
algunos de ellos fueron los primeros en trazar los lineamientos para la implementación de la lengua Aymara en las escuelas, pese al primer momento de rechazo que sufrieron por parte de la administración educacional.

Desde el año 2011 existe (por primera vez) un programa gradual de implementación de la asignatura de Lengua Aymara que cumple los criterios impuestos por la Ley General de Educación (LGE), donde se señala la necesidad de comenzar este programa en los cursos de primero básico de los establecimientos que posean un cincuenta por ciento o más de estudiantes con ascendencia indígena. Cada repartición pública, en este caso la Dirección y Administración Educacional de Arica y Parinacota (DAEM) y la Corporación Municipal de Educación Social de Iquique (CORMUDES), bajo la supervisión de sus respectivas SEREMIAS de Educación; debe desarrollar la asignatura de Lengua Aymara. Por su parte, cada escuela, en estrecha relación con la comunidad, debe tener un Consejo Lingüístico que los asesore en sus labores y estrategias de implementación^{xv}.

Para monitorear el avance de este programa, las reparticiones cuentan con una supervisora comunal, quien instruye y supervisa el nivel de las clases y el cumplimiento de los objetivos. Además, la supervisora apoya a los educadores tradicionales en su labor, pues domina ampliamente la lengua hablada y escrita, transformándose así en un verdadero soporte y referente al respecto^{xvi}.

Según las disposiciones de la EIB, ante la ausencia de docentes con conocimientos mínimos en lengua aymara, los educadores tradicionales pueden hacer clases con supervisión de profesores, quienes les apoyan tanto en los aspectos técnico-pedagógicos (planificaciones, guías de trabajo) como en el plano de las estrategias y didácticas (dominio de grupo, dinámicas, manejo del tiempo en aula, entre otros).

Esto se debe a que en la legislación chilena los únicos certificados necesarios para realizar clases en un aula (Ley General de Educación, artículo 46 g), los tienen quienes poseen un título de profesional de la educación del nivel respectivo –y de especialidad si corresponde–, o quienes se encuentren habilitados para ejercer la función docente según las normas vigentes^{xvii}. Por lo tanto, quienes no cumplen con estos requisitos deben hacer clases bajo la supervisión y apoyo de un profesor. En este contexto, al finalizar el año académico (durante los meses de noviembre o diciembre), un educador tradicional es



elegido por sus pares como soporte técnico y se transforma en un formador de formadores, teniendo que evaluar el trabajo de sus compañeros en el ámbito del dominio y uso de la lengua.

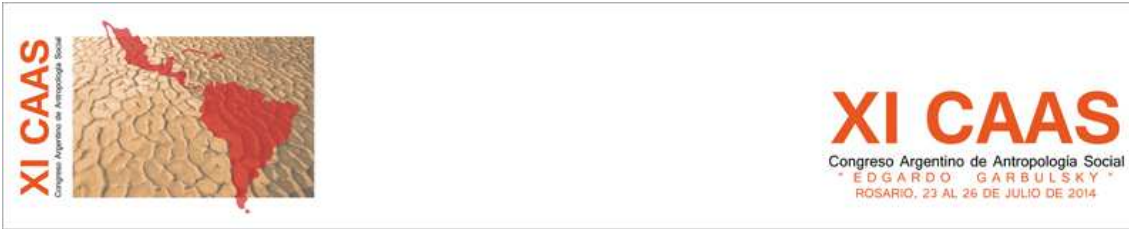
Para capacitar a los Educadores Tradicionales, cada cuatro o cinco años se imparte una capacitación gestionada por las universidades locales, realizada normalmente los días sábados y domingos. Al acabar la capacitación, se obtiene el título de Profesor de Lengua Aymara, pero la titulación no incluye el título de profesor ni la Licenciatura.

Es importante señalar que la implementación de la Asignatura de Lengua Aymara ha sido escalonada y no ha estado exenta de dificultades. Al comienzo, en un proceso de consulta a algunas comunidades educativas, los padres aymaras se negaban a aceptar que la lengua Aymara se impartiera como asignatura, que fuera evaluada con calificaciones y que incidiera en la promoción de sus pupilos a cursos superiores. Incluso manifestaban su preferencia por la enseñanza del inglés como segunda lengua antes que el aymara pues, según indicaban, el aprendizaje de su lengua originaria significaba sufrir una especie de retroceso^{xviii}.

12

Dada la necesidad de implementar esta asignatura, se debieron orientar los esfuerzos por otro lado, dejando en segundo plano a los apoderados y priorizando a los estudiantes: a ellos se les incentivó y rápidamente se motivaron a participar en la asignatura, terminando por impulsar a sus padres a aceptar esta iniciativa. Las dinámicas y estrategias de trabajo lúdicas que han estimulado a los niños y niñas a continuar con su aprendizaje en casa, interactuando en la lengua aymara, han permitido que los padres – aymaras y no aymaras- cada vez se motiven más a participar, llegando a manifestar su interés por aprender esta lengua.

En esta línea sostenemos que actualmente existe una especie de renacer de la lengua Aymara, entre otras cosas porque la CONADI, como contraparte del MINEDUC, ha diseñado y ejecutado talleres de enseñanza de la lengua, incluso ha desarrollado un diplomado y constantemente está financiando cursos de lengua Aymara. En estas iniciativas han participado también otros agentes sociales, como dirigentes de organizaciones de diversa índole, docentes no indígenas y un público variopinto que demuestra un creciente interés por aprender esta lengua. En este sentido, el programa ha quedado limitado en sus alcances. Por ello consideramos que sería ser un aporte sustantivo



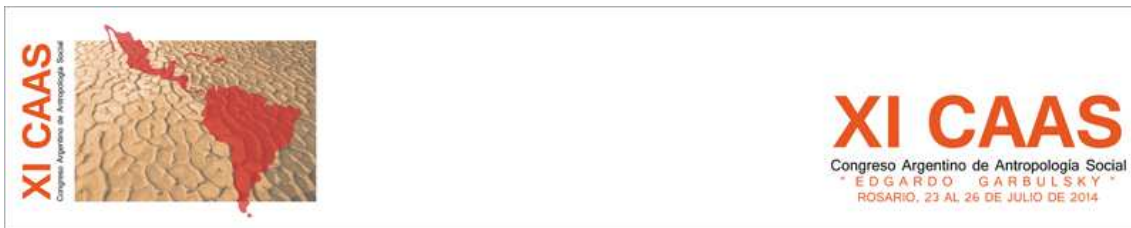
extender la enseñanza de la lengua Aymara a todos los establecimientos educacionales, promoviendo así de manera significativa el fortalecimiento de la identidad cultural regional.

Comentarios finales

El proceso de implementación de la EIB en la frontera norte de Chile ha significado un aporte sociocultural, pues ha permitido visibilizar el problema de la homogenización cultural a la cual ha estado sometido la educación por casi dos siglos, primero bajo la república peruana y posteriormente bajo un proceso de hegemonía educativa de integración al ideario nacional chileno. En este sentido, si bien nace como una política compensatoria para los pueblos originarios, no ha madurado sobre su verdadero valor, a decir: un modelo pedagógico intercultural para toda la educación regional y nacional^{xix}. Esta problemática en la actualidad se ha hecho más patente, pues las conceptualizaciones utilizadas en torno a la interculturalidad carecen de un marco teórico sólido, además de existir una gran confusión en torno a temas clave como la identidad, la memoria, la cultura, la interculturalidad, el multiculturalismo, la biculturalidad, el bilingüismo, la educación indígena, entre muchos otros (MINEDUC 2011).

Se puede sostener que la EIB en las regiones del norte de Chile y en todo el país, sigue promoviendo la necesidad de llevar a cabo un currículum nacional hegemónico, donde existe una idea asimilacionista de la integración de los indígenas a la sociedad nacional, carente de un verdadero diálogo intercultural (Mondaca 2003). Esto se manifiesta en una EIB discontinuada entre los niveles de enseñanza, sin la correlación efectiva de contenidos culturales con la familia, la comunidad y la escuela local (MINEDUC 2011). Todo ello evidencia la ausencia de una sistematización de etnocontenidos y la transmisión de éstos en el currículum por parte de la comunidad. Así, y para dar solo un ejemplo, si bien se valora el aporte de los educadores tradicionales en esta tarea, estos aún no han sido integrados definitivamente al sistema de educación nacional.

Frente a esto existe la problemática que ha significado incorporar a un sector de la lengua indígena para impulsar el bilingüismo, lo que ha resultado un proceso muy lento. Esto nació primero como una tentativa para mejorar el aprendizaje del español y aprenderlo como una segunda lengua, remitiéndose sólo a lo que en su momento se



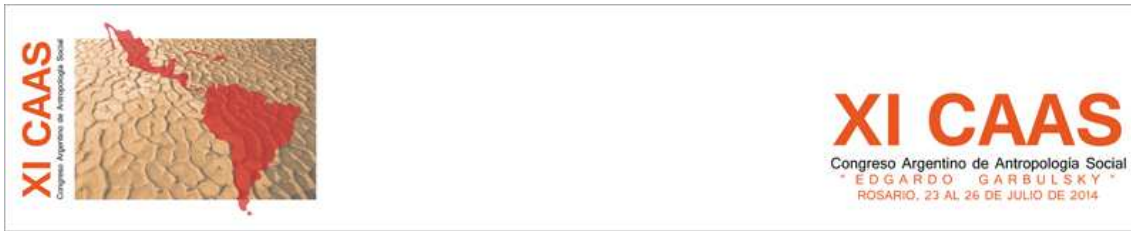
denominaba NB1 y NB2 (1° a 4° año básico). Además, no se proyectó para niveles superiores, situación que cambió radicalmente con la aparición de los consejos lingüísticos, donde participa la comunidad y la escuela, evidenciando una política pública (implementada durante los últimos tres años) que busca avanzar hasta niveles de enseñanza media en escuelas focalizadas por el PEIB del MINEDUC. La situación no es más alentadora en la educación superior, donde pese a los discursos de inclusión e integración, aún existe una gran confusión sobre qué significa realmente la interculturalidad. Muchas de las carreras superiores simplemente no poseen una asignatura que permita tematizar esta problemática para la región, pese a estar emplazadas en zonas de frontera multicultural; mientras que las carreras que poseen una asignatura que problematice la interculturalidad, en ellas normalmente se confunde el amplio espectro que abarca este concepto con el fenómeno de la educación indígena.

Sostenemos que las desventajas y problemas que ha presentado la política pública y la inversión del Programa de EIB en el norte de Chile en el transcurso de las últimas décadas, hace necesario y urgente redefinir la política educacional de EIB implementada en la zona; pues es un modelo que está acotado exclusivamente a los contextos indígenas y rurales, no integrando al mundo urbano y los contextos multiculturales y transfronterizos propios de la zona. Finalmente, esto ha desembocado en la ausencia de un modelo teórico pedagógico intercultural que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile con competencias ciudadanas interculturales que les permitan desarrollarse en contextos diversos, limitando seriamente cualquier desarrollo sociocultural y educativo en esta área.

Bibliografía

Belsú, C., Cárdenas, C. y Regodeceves, E. (2001). "Aporte de la Junta de adelanto de Arica al Plan Integral de Educación". Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Arica: Universidad de Tarapacá.

Biblioteca del Congreso Nacional (1993). Ley 19.253. Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=30620&idVersion=1993-10-05&idParte>



Cañulef, E. (ed.) (1996). "Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena". Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena CONADI - FREDER.

Carrasco, A. y Gavilán V. (2012). "Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile". Estudios Atacameños, 44, 73-88. Universidad Católica del Norte. Antofagasta.

Aywin, P., Alcañuz, A., Bengoa, J. y otros (2008). "Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas". Santiago: Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas.

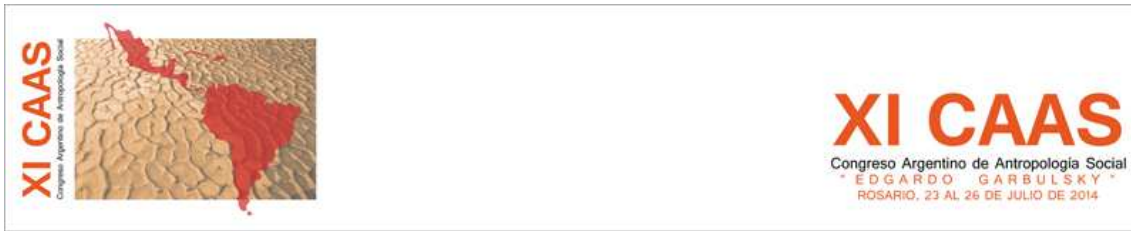
CONADI (1994). "Informe de Trabajo Unidad de Cultura y Educación Indígena". Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

CONADI (1995). "Fundamentos y bases curriculares de la educación intercultural bilingüe desde la visión Aymara-Atacameña". Documento Borrador. Iquique: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

CONADI (1996). "Orientaciones generales referente al programa de educación intercultural bilingüe". Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Díaz, A., y Ruz, R. (2009). "Estado, escuela chilena y población andina en la ex subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período post guerra del Pacífico (1883 - 1929)". Polis, 8, 24, 311-340. Universidad Bolivariana. Santiago.

Fernández, F. (2003). "Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región. Santiago". Tesis de Grado para optar al grado de Licenciado en Antropología y al título profesional de Antropólogo: Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Escuela de Antropología.



García, S. (2012). "Alcances y límites de la política de educación intercultural bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial. Discusiones Públicas". Fundación IGNIRE, 3, 2, 1-16.

González, S. (2002) "Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990". Santiago: DIBAM.

Hevia, R.; Hirmas, C. (2005). "La política de Educación Intercultural y Bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la Diversidad Cultural". Seminario Internacional: Pueblos indígenas Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas. Santiago: CEPAL.

Ibáñez-Salgado, N.; Díaz-Arce, T.; Druker-Ibáñez, S. y Rodríguez-Olea, M. (2012). "La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación". Convergencia, 19, 59, 215- 240.

16

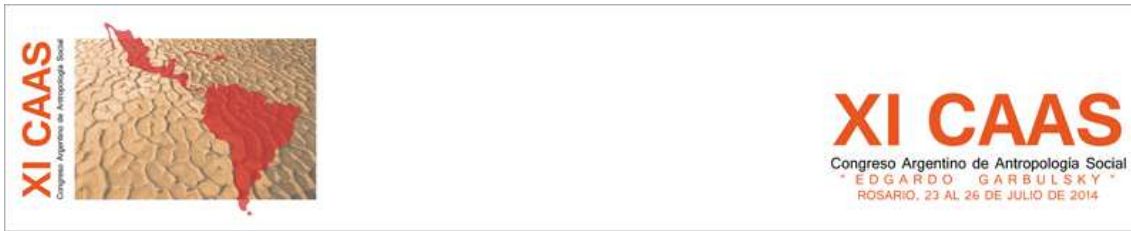
Le-Bert, J. (2004). "Informe final de evaluación Programa Orígenes". Santiago: Ministerio de Planificación y Cooperación.

MINEDUC (1996). Decreto 40/1996. Objetivos Fundamentales y contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1998). Decreto Supremo de Educación N° 220. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1998). Decreto Supremo de Educación N° 40. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (1999). Decreto Supremo de Educación N° 240. Santiago: Ministerio de Educación.



MINEDUC (2009). Ley General de Educación. Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (2011). "Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe. Programa Educación Intercultural Bilingüe – Orígenes". Santiago: Ministerio de Educación.

MINEDUC (s/f). "Programa de Educación Básica Rural". Gobierno de Chile. Santiago: Ministerio de Educación.

Mondaca, C. (2003). "La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras de la Región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación". Tesis para optar al Grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Arica: Universidad de Tarapacá.

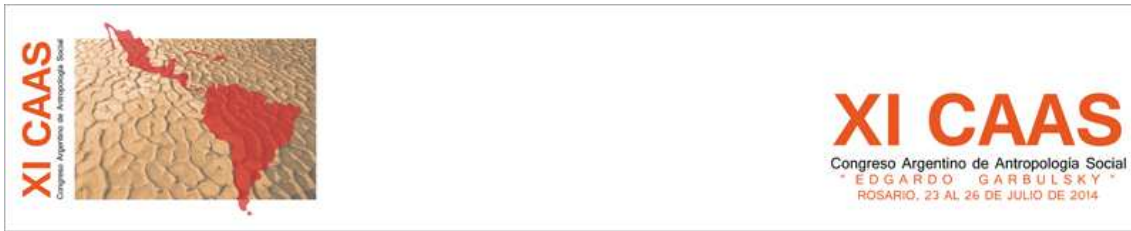
17

Mondaca, C. (2008). "Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929". *Anthropologica*, 26, 26, 33-62.

Mondaca, C. y Gajardo, Y. "Historia, memoria y ciudadanía intercultural. El reto del siglo XXI para las aulas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile". *Revista Interciencia* 2014 (En Prensa)

Mondaca, C.; Rivera, P. y Gajardo, Y. "Educación parvularia e inclusión en el norte de Chile. Formando pequeños chilenos en las aulas de Tarapacá". *Revista Alpha* 2014. (En Prensa)

Mondaca, C. y Gajardo, Y. (2013). "La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010". *Diálogo Andino*, 42, 69-87.



Programa Orígenes (2004). "Seguimiento y Evaluación Programa Educación Intercultural Bilingüe 2003- 2004". Iquique: Programa Orígenes.

Raviola, V. (2011). "La educación intercultural bilingüe en el marco de las políticas sobre educación en Chile". *Soñando el Sur*, 2, 2, 40-57.

Riedemann, A. (2008). "La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas?". *Indiana*, 25, 169-193.

Rother, T. (2005). "Conflicto Intercultural y Educación en Chile: Desafíos y Problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche". *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9, 71-84.

Sánchez, M. (2001). "Diseño curricular y educación intercultural bilingüe". *Pensamiento Educativo*, 29, 341-358.

18

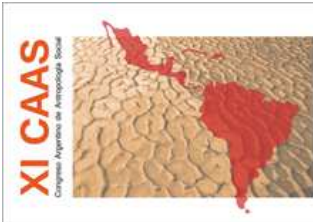
Sichra, I. (2002). "Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Reformas Estatales". Iquique: Universidad Arturo Prat.

Sir, J. (2009). "Una aproximación a la educación intercultural bilingüe en el sistema escolar chileno". *Docencia*, 19:19-25.

Supanta, A. y Williamson, G. (eds.) (1995). "Informe sobre la Educación intercultural bilingüe". Santiago: Ministerio de Educación.

Notas

ⁱ La escuela chilena gestada antes de 1930 era una institución fiscal caracterizada por la ausencia del Estado chileno en los espacios rurales y una escasa presencia en las ciudades. Diversos autores han conjeturado que si bien la escuela promovió la exaltación del civismo patrio y la chilenidad (debido al carácter de *status quo* en que se encontraba la diplomacia chilena y peruana); la implementación de la educación fue producto del accionar de las propias comunidades y agentes locales quienes no sólo construyeron escuelas, sino también contribuyeron con inversiones para el pago de profesores e inversión en infraestructura en cada rincón de la sociedad local (González, 2002; Castro, 2004; Mondaca, 2009; Díaz y Ruz, 2009).



XI CAAS
Congreso Argentino de Antropología Social
" EDGARDO GARBULSKY "
ROSARIO, 23 AL 26 DE JULIO DE 2014

ⁱⁱ Si bien este plan piloto se estableció en el Departamento de Arica debido a la necesidad de integración nacional que se requería en esta zona de frontera, fue sobre todo por la autonomía política y el crecimiento económico que poseía el departamento, donde existía una Junta de Adelanto que velaba por el desarrollo regional.

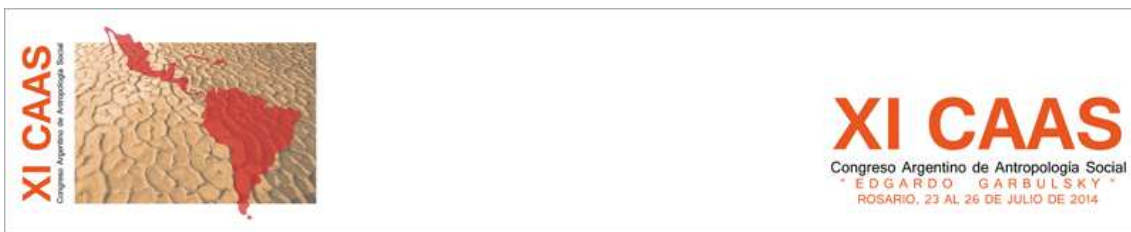
ⁱⁱⁱ En esta primera etapa se desarrollaron una serie de estudios sobre la educación y las escuelas en espacios rurales, donde se visibilizaba a lo andino y a los aymaras desde una mirada primordialmente desarrollista. Serán las sedes regionales de la Universidad de Chile y la Universidad Católica, y posteriormente la Universidad de Tarapacá, las que iniciarán estudios e investigaciones sobre la situación escolar de las comunidades rurales indígenas, analizando problemáticas como: la inmigración familiar, la situación del estudiante rural y sus aspiraciones de trabajo en la ciudad de Arica, la desadaptación social y el rendimiento escolar, así como también otros estudios más particulares sobre las necesidades educativas en la precordillera y el altiplano regional. Además, surgirán los primeros estudios sobre la educación en espacios aymaras desde una mirada crítica. Para un mejor conocimiento de los textos y programas escolares desarrollados durante esta época, véase el trabajo de Carrasco y Gavilán (2012).

^{iv} Durante este periodo se observa la ausencia del desarrollo de la problemática migración campo-ciudad en la discusión y los textos pedagógicos. Además, resulta determinante que la mayoría de estos estudios estaban enfocados en niños, padres y profesores del altiplano y precordillera chilenas; asociando e identificando lo aymara sólo al entorno andino, e ignorando la presencia de los migrantes aymaras en la ciudad. Sin embargo, se debe rescatar que estos esfuerzos académicos fueron visionarios en cuanto a entender la educación de lo andino, lo rural e incluso lo aymara, desde una mirada distinta, ya que por primera vez se investiga de forma particular estos temas en el área interior de Arica y Parinacota y Tarapacá; aunque muchos de estos estudios cayeron en el esencialismo tradición *versus* modernidad, asociando el mundo rural al atraso y lo urbano al desarrollo.

^v Otros cuerpos legales que apoyan y guían esta Ley son: la Declaración Universal de los Derechos del Niño, la cual es Ley de la República de Chile luego de haber sido suscrita y aprobada por el parlamento chileno en el año 1990; la Constitución de la República de Chile, donde se plantea que el Estado está al servicio de la persona humana, por lo que contribuirá a que cada integrante de la comunidad nacional logre realizarse espiritual y materialmente; la Ley General de Educación promulgada el 2009, la cual asegura la interculturalidad de la educación (promoviendo la lengua indígena, cosmovisión e historia) y la promoción de políticas educacionales que reconozcan y fortalezcan las culturas originarias; y posteriormente el Convenio N°169 de la OIT (aprobado en el 2009 por el Congreso), donde se establece la consulta obligatoria a los pueblos originarios sobre todas las medidas que les afecten como pueblo indígena.

^{vi} Este informe se refiere fundamentalmente a la necesidad de llevar adelante la concreción real de la EIB en Chile, por medio de la organización de reuniones y talleres de planificación participativa con organismos universitarios, ONG, SEREMIS de Educación, Direcciones Provinciales de Educación, JUNJI, Sostenedores Municipales de Educación, entre otros.

^{vii} Este documento sienta como precedente las bases de la implementación de un programa de EIB en Chile y es posible comprobar que muchas de las propuestas teóricas y metodológicas allí esgrimidas aún mantienen su vigencia. Desde el MINEDUC y la CONADI se concibe a la EIB como una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, la contextualización de los contenidos didácticos y la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica con la participación de la familia y de las comunidades. Este modelo permitiría ejercer el derecho natural de aprender la lengua materna y a través de ella conectarse con lo fundamental de su cultura de origen, además de aprender la lengua nacional que les servirá para conocer y manejar con facilidad los códigos culturales de la sociedad nacional y global. Su finalidad es el mejoramiento de los estándares de aprendizajes de niñas y niños indígenas a través de estrategias pedagógicas pertinentes, concibiendo a la EIB como una concepción y práctica político-pedagógica, resignificante de la escuela, con una identidad propia y en torno al eje de la interculturalidad y bilingüismo. En este sentido, busca plantearse otro tipo de escuela, más comprometida con el fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas, mediante la incorporación de contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural lingüística. Una de las formas explícitas para lograr esto es el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los profesores que ejercen la docencia en áreas con presencia indígena.



viii Entre las principales líneas de acción se destaca un proyecto del año 1996 denominado “Elaboración de las Bases sociales y políticas para construir el programa de educación intercultural bilingüe en la zona Aymara y Atacameña” (Instituto Regional de Promoción Aymara, IRPA, y Asociación Indígena “Pacha Aru”); cuyo resultado fue la publicación en 1999 de un libro titulado “Orientaciones del Pueblo Aymara y Atacameño para implementar una Educación intercultural bilingüe”. En esta publicación es destacable la participación de las bases sociales Aymara representadas por sus principales dirigentes indígenas.

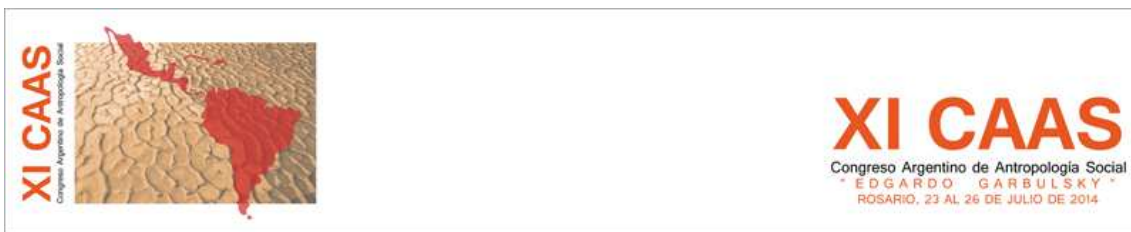
ix Entre las primeras intervenciones existían, para el caso de Arica, los llamados “Jardines Étnicos” que nacieron gracias al trabajo en conjunto de CONADI, la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en el área precordillerana y el Instituto Agrícola “Kusayapu” para el área de Tarapacá. Las primeras inversiones realizadas fueron los proyectos: Potenciación del Deporte y Recreación (Andes Consultores 1996), Diseño Curso e Implementación Postgrado EIB (Universidad de Tarapacá 2001), Implementación de Programa de Capacitación y Cursos de Especialización de Técnicos y Profesionales Indígenas (I.C. PRONORTE 1997), Sistematización de Contenidos Andinos II Etapa (Universidad de Tarapacá 2001), y Subsidio Residencia Estudiantil: Convocatoria Residencia Estudiantes Indígenas Educación Superior (Becarios). En el caso de las Provincias de Arica y Parinacota, sucede un proceso distinto en comparación a Iquique, pues se observa una mayor intervención en las escuelas y mayores experiencias de EIB, donde se planifica para satisfacer las necesidades inmediatas en sectores donde existieran voluntades de profesores y directores al respecto.

x De hecho, uno de los principales aportes que permitieron consolidar el PEIB fueron los microcentros del MECE Rural, pues permitieron a los docentes reflexionar e idear innovaciones para sus establecimientos con la elaboración de perfiles de proyectos para traer más recursos. Hasta el día de hoy son una parte importante de la estructura de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y los Departamentos Provinciales para organizar las escuelas de las áreas rurales.

xi En el caso directo de la aplicación del diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe, encontramos líneas de acción que se desarrollaron fundamentalmente en los ámbitos de currículo, material técnico pedagógico, participación comunitaria, formación docente y mantenimiento y desarrollo de las Lenguas Indígenas. Actualmente los grados de implementación de estas líneas y de muchos de los productos variaron de una a otra región, según las características y complejidades del diseño en cada una de ellas. Sin embargo, la coordinación con el MINEDUC tuvo otro interlocutor válido en el tema: el Programa Orígenes. Esto permitió generar una nueva articulación en la implementación de la EIB en el país, fundamentalmente a través de la ejecución de un subcomponente de Cultura que se ejecutó desde en una primera etapa como otra institucionalidad más y que terminó siendo fusionada a la CONADI en una segunda etapa.

xii Entre las principales actividades desarrolladas por el programa de EIB del MINEDUC durante 1996 y 2000, se pueden mencionar: la ejecución de 7 proyectos pilotos para la experimentación de un currículum pertinente a la EIB para los primeros cuatro años de formación de los estudiantes, desarrollados conjuntamente entre las universidades de Tarapacá, Antofagasta, Católica de Temuco, Austral de Magallanes y la Municipalidad de Tirúa; la capacitación a funcionarios públicos de la JUNJI, MINEDUC, CONADI y profesores indígenas en ejercicio sobre los fundamentos de la EIB; la adquisición y distribución de materiales de consulta y bilingües para profesores y educadoras de párvulos; la formación docente continua, especialista en EIB y maestrías; la distribución de becas indígenas; estudios sobre seguimiento a los proyectos pilotos en desarrollo; las actitudes de las comunidades escolares hacia las lenguas y EIB; el análisis de contenidos de los textos escolares de la educación básica elaborados de acuerdo al Decreto 240; la elaboración de materiales didácticos con orientaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua; las orientaciones y sugerencias para adecuar, complementar y contextualizar los planes y programas de estudio que consideren aspectos de las cultura, lengua y cosmovisión indígenas; y finalmente las orientaciones y estrategias metodológicas para la incorporación de asesores culturales como apoyo a la EIB y a los docentes.

xiii 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, fenómeno que influye en los contextos y los procesos educativos, generando mejores resultados de aprendizaje, mayor calidad educacional y pertinencia en su implementación. Esto significa que las experiencias educativas de las escuelas integradas en el Programa Orígenes, deben considerar los Planes Comunitarios de Desarrollo (PCD)



diseñados por las comunidades que expresan las demandas, proposiciones y aportes de las comunidades respecto a la Educación. La noción de territorio local de las escuelas está estrechamente vinculada a esta relación escuela-PCD. Además, complementa la acción del PEIB permanente con otras líneas de acción innovadoras o no contempladas, como las nuevas tecnologías de información y comunicación, la evaluación, o la educación de jóvenes y adultos.

^{xiv} Todas estas iniciativas tienden al desarrollo profesional docente con actividades y un proceso de perfeccionamiento de docentes y de educadores en general. Entre ellos se encuentran los seminarios regionales preparatorios del Encuentro Internacional de EIB (realizadas en el año 2004 en Santiago de Chile); recursos de aprendizaje como el diseño, producción, compra y distribución de bibliotecas docentes-comunitarias, bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual y computacional, instrumentos de música y deportivos, elaboración de textos para NB1 y NB2, diseño y dotación de biblioteca de aula complementaria con materiales bilingües y contenidos culturales, y la realización del concurso nacional de videos educativos. Entre otros proyectos emblemáticos tenemos las investigaciones aplicadas de acción y de base vinculadas a la dimensión pedagógica y el seguimiento del componente, estudios de base para la EIB, sistemas de evaluación y sistematización a nivel de programa y articulado al sistema de información del MINEDUC y al sistema de evaluación del PEIB y del Programa Orígenes, fomento del desarrollo de iniciativas locales, proyectos pedagógicos de innovación en EIB a través de una alianza con PME y de fondos especiales del programa, apoyo y entrega de orientaciones para la elaboración de proyectos de iniciativas pedagógicas en las escuelas, nuevas tecnologías para la información y comunicación, diseño y puesta en práctica de experiencias de Informática Educativa para el trabajo escolar y comunitario, Televisión Educativa para apoyo a las prácticas pedagógicas, producción y organización de jornadas de capacitación y educación de jóvenes y adultos en el marco de la EIB, realización de estudios de base, perfeccionamiento de docentes y directivos, entre otros.

^{xv} Para el caso de Arica y Parinacota están focalizadas en una escuela urbana (Ignacio Carrera Pinto G-27) y seis escuelas rurales (Pampa Algodonal G-3, Liceo Agrícola José Abelardo Núñez, Escuela España G-28, Escuela Darío Salas F-3, ubicadas en el Valle de Azapa; Escuela Carlos Condell G-8 y Escuela General Manuel Baquedano G-20, ubicadas en el Valle de Lluta). Este 2014 se sumaron 12 establecimientos del área urbana, que cuentan con un 20% o más de estudiantes con descendencia indígena. Esto significa que Arica se ha convertido en la ciudad con mayor cantidad de escuelas donde se realiza la asignatura de Lengua Aymara.

^{xvi} Para el caso de Arica y Parinacota, la actual coordinadora es una mujer Aymara hablante, profesora de Educación Básica y Magíster en Educación Intercultural Bilingüe. El postgrado adquirido lo obtuvo en el único programa de este tipo generado en el norte de Chile y que además se ejecutó solo una vez. Uno de los principales problemas para seguir desarrollando este programa de estudios ha sido contar con capital humano adecuado, pues los profesores egresados en EIB de las universidades regionales se han desplegado fundamentalmente en centros urbanos, impartiendo enseñanza de acuerdo a las disposiciones de cada establecimiento educacional y no como parte de un programa en EIB, exceptuando sólo aquellos que están en las escuelas donde se focaliza este programa.

^{xvii} Título profesional o licenciatura de mínimo 8 semestres de una universidad acreditada, en un área afín a la especialidad que imparta, para lo cual estará autorizado a ejercer la docencia por un período máximo de tres años renovables por otros dos, de manera continua o discontinua y a la sola petición del director del establecimiento. Después de los 5 años, para continuar ejerciendo la docencia deberá poseer el título profesional de la educación respectivo, estar cursando estudios conducentes a dicho grado, o acreditar competencias docentes de acuerdo a lo que establezca el reglamento. Este reglamento sólo podrá establecer los instrumentos de evaluación de conocimientos disciplinarios y prácticas pedagógicas como el medio idóneo para acreditar competencias docentes.

^{xviii} Esta opinión se refiere particularmente al proceso sistemático de erradicación de la lengua implementado durante los años siguientes a la incorporación del territorio de Tarapacá a Chile. Según testimonios, este periodo se extendería incluso hasta mediados del siglo XX, pues existen narraciones sobre situaciones de



represión, e incluso de castigos a Aymara hablantes por parte de carabineros por el hecho de utilizar su lengua originaria para comunicarse. Todo este recuerdo cargado de emocionalidad, ha sido traspasado de generación en generación, generando un recelo entre los apoderados. A pesar de esta negativa, los apoderados no indígenas no manifestaban esta reticencia, de hecho, consideraban interesante que sus pupilos aprendieran una lengua indígena.

^{xix} El trabajo desarrollado en materia de EIB en el norte chileno da cuenta de una idea de "extinción" cultural de las comunidades Aymaras, en pro de un proceso asimilacionista y aculturativo por parte de un "contrasistema urbano". Esto ha estado asociado a la visión institucional impositiva del paradigma desarrollista, caracterizado por utilizar la distinción tradición/modernidad, donde los sujetos sociales Aymaras son percibidos como un elemento estático y pasivo dentro del contexto histórico en que se desarrollan, negándose su propia historicidad al no promover la enseñanza de la lengua a toda la comunidad educativa en general.