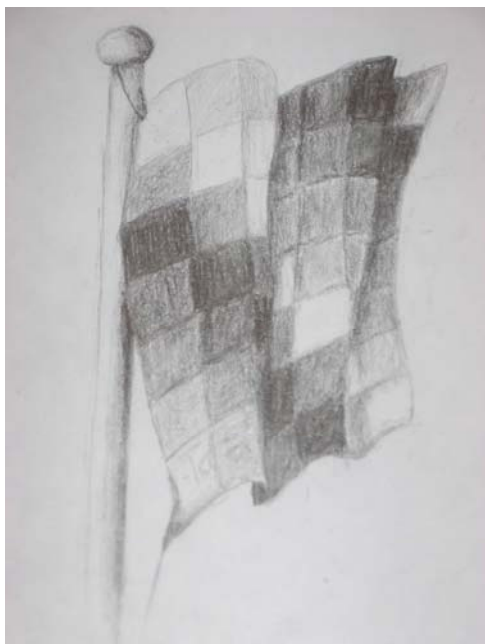


Rescate sin recursos: La enseñanza Aymara en Codpa y Putre



Amy Johnson
School for International Training
Chile: Cultura, Desarrollo, y Justicia Social
Spring 2007
Consejero Académico: Gabriel Fernández Canque, Profesor de Interculturalidad y
Etnomatemática: Supervisor Educacional
Directora Académica: Rossana Testa

Abstract

Throughout Chile over the past fifteen years there has been a communal and legal movement to reclaim the heritage of native groups and to emphasize the importance of an intercultural society. In the past seven years, a variety of educational programs prompted by the Ley Indígena of 1993 have begun to take shape with the main goal of educating youth of indigenous origins about their ancestral societies. However, in the rural towns of Putre and Codpa in the region of Arica y Parinacota, the results of the first few years of these programs have been marginal, due to the lack of resources to properly instate an intercultural curriculum. In each case, only a handful of classes are offered that cover conversational language and cultural practices.

This study specifically asks the question: *Why is there a lack of economic resources and community involvement in the implementation of educational programs designed to promote the traditional Aymara culture in the public schools of Codpa and Putre?* In order to research this topic, a methodology was used that primarily utilized information from interviews with thirteen individuals, including personnel involved in indigenous organizations such as the National Corporation for Indigenous Development and teachers and administrators from both educational facilities. These resources were analyzed in conjunction with specific observations and the analysis of a variety of texts outlining the plans and problems of programs such as the Intercultural and Bilingual Education of the Ministry of Education.

Through the analysis of these results and in tandem with the findings of previous studies, it can be concluded that the lack of current resources in Codpa and Putre is the manifestation of a history constructed by centuries of social repression, from the arrival of the Incas to the Spanish colonization to the political policies of Chilenization during the late nineteenth and twentieth

century. Many of the interviews and texts utilized highlight the difficulty of overcoming the centuries of discrimination and imposition of occidental values upon the students and community that create a general lack of interest in the topic. This, concurrent with the shortage of governmental support in the allocation of material and human resources, has caused the educational programs to be minimal in their abilities to create an indigenous identity within the youth of Aymara origin who attend the schools of Codpa and Putre.

Muchas gracias...

A Gabriel Fernández Canque por su dirección académica y su generosidad, y a Maritza Quispe Medina de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena por su apoyo intercultural.

Al Liceo del Valle de Codpa y todos que me ayudaban en la búsqueda por la realidad de la EIB: Director Luís Milanes Mundaca, Inspectores Manuel García Collao y Miguel Rivera Bustos, e Ivania Yañez Rivas, una estudiante con un corazón por su cultura. Gracias a Fernando Fernández Olivares, profesor de Chitita, y Miriam Soza Romero, presidente de La Comisión de la Lengua Aymara de la Comuna de Camarones, por sus conversaciones sobre la educación y el proceso de rescatar la cultura Aymara.

Al Liceo de Putre, específicamente a Directora Patricia Gómez Vergara, María Electra Campos Soto, Jefa de la Unidad Técnica Pedagógica, profesores Carmen Colque y Andrés Jiménez Espinosa, y los profesores del Microcentro. Gracias a residente Pedro Eulogio Ache por su conversación y sus cuentos de la historia local de Putre.

A Ximena Vásquez, Rossana Testa, Lisa Chappell y Vania Berrios por su instrucción académica y apoyo en la realización del proyecto.

Y un beso por Maria Soledad y Teresa Gonzáles, Lidia Pacaje, Pamela Zauala Layne y Ana María Acuña, cinco de las madres más maravillosas del mundo.

ÍNDICE

Abstract	2
Agradecimientos	4
I. Introducción	6
II. Metodología	8
III. Investigación	
A. La Educación Intercultural Bilingüe	11
B. La cultura, los pueblos, y sus liceos	12
C. El Análisis	
1. Las clases de interculturalidad en Codpa y Putre	13
2. La realidad de las programas	14
D. Temas en Discusión	
1. La historia de represión	15
2. La cultura y lengua Aymara en la educación de hoy	19
i. Una política sin logros interculturales	20
ii. Obstáculos con la participación comunitaria	25
E. Limitaciones del Estudio	29
IV. Conclusiones	30
V. Bibliografía	32
VI. Apéndice	
I. Artículos 38 & 32 de la Ley Indígena	34
II. Tabla A: Demográficas generales e interculturales de los liceos	35
III. Tabla B: Respuestas de las entrevistas sobre el programa de EIB	36
IV. Contactos	39

I. Introducción

Chile, como muchos países del mundo, es una sociedad construida por culturas distintas e individuales diferentes, todos que construyen la sociedad Chileno, una agrupación de seres humanos distinto en sus raíces y sus estilos de vida. Pero sólo recientemente pudo la gente identificar con las culturas diferentes y las raíces que vienen de todos partes de la tierra, con la meta de cambiar los siglos de discriminación en un país conocido por ser homogéneo. Con ese cambio vino la Ley Indígena de 1993 para rescatar la cultura e historia de los pueblos originales—la gente que llegó a Chile miles de años atrás. Pero la legislación llegó tarde para apoyar a algunas poblaciones de origen Indígena, porque hoy su cultura, influida por 500 años de represión social, está casi perdida (Drognett, 2004). Esa es la realidad para las poblaciones Aymara ya que en algunas partes de la primera región de Chile, donde la cultura histórica parece un parte del pasado y no de la visión del presente. Hay algunos proyectos recientes por el parte de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación para inyectar el currículo de la lengua y cultura Aymara en algunas escuelas para revertir la trayectoria del pasado.

Ese estudio está focalizado específicamente en los liceos de Putre, de la Comuna de Putre, y Codpa, de la Comuna de los Camarones, y en los problemas metidos en proceso de la implementación de los programas de la EIB para cultivar la cultura ancestral en el corazón del joven indígena. Este trabajo busca la respuesta de la pregunta: *¿Por qué hay una falta de recursos gubernamentales y de apoyo comunitario para implementar programas educativos con la meta de promover la cultura e idioma Aymara en los liceos de Codpa y Putre?* En el estudio, el termino ‘recursos gubernamentales’ se entiende como la influencia política y los materiales económicos y humanos—plata, textos y apoyo pedagógico—necesarios para la enseñanza, y los

‘recursos comunitarios’ incluyen los aportes de la comunidad en Codpa y Putre—los padres, abuelos y apoderados—en el currículo y en la programación estructural del programa.

El estudio utiliza el análisis de entrevistas con trece individuales de los dos liceos y de los programas nacionales en conjunto con unas observaciones e información de textos y materiales sobre la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y la cultura Aymara. El análisis llega a la conclusión de que hay una falta de satisfacción con los resultados de los programas nuevos, a causa de la dificultad de implementar un programa Aymara sin los recursos necesarios. Estudios anteriores, como el ensayo hecho por Francisca Fernández Drognett, anotan que los programas para instalar el Aymara en los liceos en general les faltan los recursos para apoyar a los profesores en las salas y al programa institucionalizada para continuar en el futuro. Esa ausencia de recursos gubernamentales es la resulta de la falta de las políticas nacionales, una agenda nacional centrada en las necesidades de los Mapuche, una historia regional con una política débil y la oposición política dentro de los pueblos contra las metas de la EIB. Además, no tienen participación de la comunidad necesaria para imponer la cultura e historia Aymara, a causa de la historia de discriminación que creyó una cultura cerrada, la falta de tiempo de los padres para apoyar en el currículo y la infusión de la globalización en la vida diaria de los pueblos (Drognett, 2004). En todos los casos, el programa es nuevo y cambia cada año, y por eso hay esperanza que en el futuro podamos ver un mejoramiento de las prácticas de enseñanza Aymara.

Las metas del proyecto son para estudiar un caso específico de acción para preservar la cultura Aymara y, además, para analizar la implementación de los planes del programa de la Educación Intercultural Bilingüe y los problemas que obstruyen el proceso educacional de re-crear una identificación indígena. La educación es una época intrínseca en la vida de una persona, porque la juventud es la edad cuando una persona puede crecer y crear su identidad, basado en la

información recibida en la institución de estudio. Por esas razones, es importante estudiar los programas para preservar la cultura Aymara como una manera de revertir la discriminación social e incitar una autoestima en los jóvenes indígenas de hoy para identificar con orgullo las raíces originales y no perder la cultura de sus ancestros.

Para analizar esa situación, es necesario hacer una discusión sobre la cultura Aymara y los pueblos de Codpa y Putre para entenderla en una manera holística. Además, tenemos un discurso sobre la historia de la represión que afectó la región y cómo los eventos del pasado construyeron la baja identificación étnica de la comunidad y la carencia de recursos gubernamentales de hoy. De esa manera podemos llegar a las conclusiones que las clases ofrecidas en los dos liceos no puedan hacer una re-institución completa de la cultura Aymara en los corazones de los jóvenes de hoy, pero es posible que en el futuro el programa pueda mantener una conexión con la cultura de sus ancestros.

II. Metodología

La metodología utilizada para analizar la situación de los recursos en la enseñanza Aymara de los dos liceos consistió en dos métodos principales: el análisis de textos escritos y las entrevistas. Los textos escritos fueron los recursos del principio del estudio para formar una base del tema de la EIB y la cultura Aymara. La información básica fue encontrada en dos sitios de Web para obtener una vista general de la Educación Intercultural Bilingüe en los años recientes. Además, fueron útiles cuatro textos, uno hecho por el Ministerio de Educación que describe el programa de EIB y las metas del futuro, y otros textos que son utilizados por profesores en la enseñanza de la cultura Aymara en la sala. También fue útil la información en dos textos y dos

seminarios sobre la historia de la cultura Aymara para contextualizar la situación actual de hoy. Esos recursos escritos formaban una estructura para desarrollar la información obtenida para utilizar bien el recurso primario de las entrevistas conducidas en el campo.

La mayoría del estudio fue conducido en los dos liceos de Codpa y Putre, por duraciones de tres días en Codpa el 9 a 11 de mayo y cuatro días en Putre el 15 a 18 de mayo. La meta de las excursiones fue para observar la situación actual en las escuelas y entrevistar a los profesores y administradores. Además, dos entrevistas fueron hechas en Arica al fin del estudio con miembros de organizaciones asociadas con la EIB. Las observaciones fueron de una sala de Aymara en el liceo de Codpa y otra en Putre para hacer una comparación de los dos edificios y los recursos evidentes en las salas y expandir en la idea básica del tema. También importante fue la observación del Microcentro, la reunión de los profesores de los niveles básicos cada mes en el liceo de Putre para planificar la implementación del Plan y Programa Propio de la EIB en conjunto con el programa indígena de Orígenes. Ese fue conducido en una manera de observación sin participación para no afectar la situación en una manera negativa con la presencia de la investigadora—una extranjera—en la reunión.

Las entrevistas formaron el material central del análisis de la situación. En total, el estudio consistió en once entrevistas con trece personas de profesiones diferentes respectivas a la educación, específicamente los profesores y directores de los dos liceos y dos trabajadores en el Ministerio de Educación y CONADI. Por la mayoría de las entrevistas, una guía de preguntas sobre la EIB, los recursos, la comunidad y la influencia de la historia local fue utilizada para obtener respuestas y comparar la información de cada individual para llegar a una conclusión colectiva sobre la materia. Algunas de las entrevistas fueron formales, especialmente al final del estudio, estructurado con preguntas específicas y claras, y otras entrevistas fueron informales,

buscando información general con preguntas abiertas, especialmente al principio de cada estudio en los Pueblos. En general, el formato de las preguntas fue una manera abierta y sin prejuicios, para que la persona entrevistada pudiera responder con sus ideas personales sin influencia de la entrevistadora ni con la influencia de unas preguntas que buscan una respuesta cerrada y corta. El “efecto de la bola de nieve” fue utilizado para encontrar gente dentro de y afuera de los liceos y para expandir la población de gente entrevistada, y también sirvió como una manera de mantener validez con el uso de recursos externos en vez que solamente la gente conocida por la investigadora.

Para registrar información, más utilizado fueron los notas escritos, y en seis casos de las entrevistas una grabadora capturó el diálogo, transcrito después para ser útil en el análisis. Una tabla fue hecha para recordar la información demográfica de la escuela, y también una tabla fue hecha para contextualizar las respuestas de las preguntas (refiere a los apéndices II & III). Con el uso de las tablas y, más importante, la revisión de las notas y el diálogo, el análisis de la EIB en los dos liceos fue hecho. Además, la investigación y comparaciones de las correlaciones entre las respuestas certificaron un nivel alto de la validez interna del estudio. En casi cada caso, las respuestas reflejan ideas similares sobre el contenido y, por eso, pensamientos compartidos entre la gente de las dos escuelas sobre el tema de la EIB. La validez externa fue mantenida con el uso de la triangulación: una población entre los dos liceos diferentes, pero con semejanzas, y también de gente dentro de la escuela y afuera en organizaciones educacionales. El uso de estudios anteriores también sirvió por un mapa para la validez externa, porque los resultados tienen correlaciones con las generalizaciones anteriores de la situación. Un problema con la validez del estudio es que las dos poblaciones en el estudio fueron pequeñas, y por eso no se puede generalizar los resultados. Hay fiabilidad, porque es posible replicar el estudio otra vez en

circunstancias similares, aunque en cada caso el programa es nuevo y por eso, con tiempo es probable la implementación de la EIB en las escuelas cambie radicalmente en los años siguientes.

III. Investigación

A. *La Educación Intercultural Bilingüe*

La Educación Intercultural Bilingüe forma un parte de la legislación de la Ley 19.253 de 1993 de la Constitución Política de la Republica de Chile, la Ley Indígena. Eso fue unas de las primeras leyes instituidas para reconocer la gente que ocupaban y hoy ocupan regiones dentro del país, con el plan de “respetar, proteger, y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades” (Arrué, 2005). Una parte intrínscica de la legislación, explicado en los artículos 38 y 32, es la importancia de promover las lenguas y culturas Aymaras, para ser cumplido en programas como la CONADI y en las escuelas públicas municipales o particulares con altas poblaciones de origen indígena (apéndice I). Por eso, cómo indicó el supervisor educacional Gabriel Fernández Canque, la formación de la EIB por el Ministerio de Educación tiene las metas de cumplir los propósitos de la Ley Indígena en la juventud. El énfasis del programa es en la educación socioeducativa, con el enfoque intercultural de celebrar cada cultura y revertir la discriminación evidente en la historia del la educación pública de Chile (Emilio Fernández Canque, 1999). Las metas son para fortalecer la autoidentidad y el orgullo de niños y niñas con sus orígenes y la práctica activa de la cultura dentro de y afuera de las escuelas.

Como dijo la María Electra Campos Soto, jefa de la Unidad Técnica Pedagógica del liceo de Putre, “la escuela tiene la responsabilidad de hacer perdurar la cultura,” la escuela tiene la

tarea de crear un espacio en la enseñanza para desarrollar los temas culturales y rescatar la cultura indígena. La escuela es la institución que tiene el papel central en la formación de los niños para educarles sobre su propia historia y su identidad cultural, para no perder esa conexión con sus raíces (Emilio Fernández Canque, 1999). La construcción de varios talleres indígenas y, específicamente los Planes y Programas Propia—programas individuales por escuelas con poblaciones indígenas—facilitan ese proceso. En conjunto con la CONADI o el MINEDUC, las escuelas crean sus propios programas para implementar la enseñanza de la cultura local e inyectar el currículo indígena dentro de las salas. Hoy, algunos liceos, incluyendo Codpa y Putre, están en el proceso de desarrollar sus Planes Propios, al inicio de poner en práctica las teorías de la EIB.

B. *La cultura, los pueblos, y sus liceos*

La cultura de la región conocido hoy como Arica y Parinacota fue poblado en los 11 mil años antes del presente por la población Chinchorro (Gálvez Vásquez), el comienzo de la creación de una cultura rica en su historia y valores. Con tiempo, esa población primera de los Chinchorros desarrollaba a formar la gente Andina, moviéndose desde el lago Titicaca hacia las alturas y la costa de Tawantinsuyo—de Perú, Bolivia y el norte de Chile. Un sistema de reciprocidad formó entre la gente dispersada en comunidades pequeñas, llamadas ayllus, sobre los niveles ecológicos diferentes de la región, compartiendo el pescado, la agricultura y la ganadería de las zonas diferentes. De ese sistema social vino primero los Tiawanaku en 600 D.C. y después los Señoríos Aymaras cerca de 1100 D.C., que formó una cultura completa con una idioma, sistema social y cosmovisión del mundo interrelacional, vivo y cíclico. Posteriormente, a través de la influencia de los Incas, la colonización española y las políticas de los estados

Peruanos y Chilenos, ellos son los ancestros de la población Aymara de hoy, que consiste en 4 millones de personas dispersadas entre los 3 países, con 48 mil personas en Chile (Cayo).

Los dos pueblos de Codpa y Putre son partes de esta historia Aymara, poblado por la gente indígena y después centralizados en redacciones españoles para la agricultura y ganadería utilizado durante la colonización. Codpa fue un centro de administración y Putre el sitio de descanso por el camino entre Arica y las minas de Potosí. Hoy en día, los dos pueblos rurales son partes del país Chileno, y algunos de sus residentes son los descendientes de los Aymara. Evidencia de su localidad rural manifiesta en la evidencia de una pobreza relativa a la población general. Cada pueblo tiene su propia escuela e internado municipal público, encargado de la enseñanza de los jóvenes de la localidad y los estudiantes internados de Arica y Bolivia (Apéndice II). En cada caso, hay un alto porcentaje de estudiantes de origen Aymara, y por eso las metas administrativas para implementar la EIB.

C.1. *El análisis: Las clases de interculturalidad en Codpa y Putre*

Cada escuela de Codpa y Putre tiene una estructura específica de las clases interculturales en la implementación de la EIB, pero hay unas semejanzas entre los programas que ofrecen, la base para comparar la situación entre las dos que tienen jornada escolar completa donde los talleres de libre disposición permiten la aplicación de talleres EIB. El liceo de Codpa ofrece un taller de Aymara que consiste específicamente en la artesanía, los bailes, las costumbres, los saludos y los cuentos, enseñados por la profesora Lidia Castellón. Adicionalmente, en el próximo año el liceo va a implementar un Plan y Programa Propio con el apoyo de CONADI, un programa que enseñará el Aymara como un segundo lenguaje. Maritza Quispe Medina de la CONADI describió que ahora el liceo está en la segunda etapa para modificar los planes y

obtener la voluntad para realizar el programa, después de que se cumplió la primera etapa de evaluación de los requisitos y sensibilizar la comunidad para instilar un sistema de la EIB.

El liceo de Putre también está en el proceso de implementar su Plan y Programa Propio, de la Danza y Música Andina, un clase sobre la música, la danza, la cultura, la comida y las festividades Andinas, que consiste en dos horas de enseñanza al semana. El año pasado, éste currículo fue parte de la enseñanza de los estudiantes de los niveles de primero a cuarto básico, y en la primavera de 2007 será un parte del currículo de primero hasta octavo básico, con énfasis en las festividades tradicionales y como producto final la composición de una CD y una demostración al fin del año. Para aumentar la enseñanza de los profesores occidentales en esa programación, hay un Asesor Cultural, Juan Poma, quien maneja un conocimiento de la cultura Aymara. Él está encargado con la posición de apoyar en las clases con la lengua y costumbres Aymara y servir como una conexión entre la comunidad y la escuela. Además, hay un taller de la clase de tercero medio para los jóvenes estudiando la educación técnica del turismo con el enfoque en la lengua básica—los saludos y apellidos—y la cultura general, para que la información sea un beneficio en la profesión del turismo. En cada caso, el programa nueva está en el proceso de realización, al comienzo de ofrecer un currículo multicultural, pero con varios obstáculos para salvar la cultura completa.

C.2. *El análisis: la realidad de las programas*

Aunque ese sistema educativo de la EIB puede producir una gran cantidad de beneficios socio-educativos, la opinión general es que los planes no pueden proveer lo necesario para rescatar una cultura enterrada como la Aymara en esos dos pueblos. Como dice Fernández Canque, la cultura está moribunda y los Planes y Programas Propios, con el “contenido mínimo

obligatorio” en las pocas casos que están implementados, no sirven para revitalizar esa identificación Aymara. Es necesario tener más que un currículo de pocas horas a la semana para inculcar la cultura propia en las mentes y en los corazones de los niños—hay que ubicar al niño en su cultura, como indicó el inspector del internado de Codpa, Manuel García Collao. Las metas prácticas y teóricas de las clases deben ser la enseñanza para rescatar la cultura por los niños, pero en los dos casos, el enfoque no es del fortalecimiento de las raíces sino del aprendizaje turístico, como indicaron los profesores Andrés Jiménez Espinosa, del liceo de Putre, y Fernando Fernández Olivares, de la escuela de Chitita, un pueblo pequeño en la Valle de Codpa. Los dos describieron que la cultura y lengua enseñada no sirven para fortalecer una cultura original, sólo para crear un espectáculo turístico. Además, Fernández Olivares indicó que “para tener una educación bilingüe tiene que ser la misma cantidad de horas del lenguaje de castellano y en Aymara.” Las metas de la EIB no son posibles con los talleres y Planes y Programas Propios, porque en definición, no es la educación Bilingüe—clases sobre dos culturas y en dos lenguas, juntas con la misma cantidad de enseñanza. Quispe Medina indicó que una educación bilingüe es “una cultura y una lengua presente en el momento” en las clases, y dice que las programas de la EIB cumplen “el objetivo... de la educación intercultural. Pero,” continuó Quispe Medina, “el tema de educación bilingüe, no conozco la experiencia.”

D.1. Temas en discusión: la historia de represión

¿Por qué hay un desconocimiento con las metas de la EIB y los planes actuales para rescatar la cultura en las escuelas? Con el análisis de las entrevistas, la respuesta principal de esa pregunta es la falta de los recursos. No existen las materias para implementar un programa completo que tenga la fuerza de fortalecer la cultura histórica. Esa historia de la cultura es clave

en la situación en las dos escuelas. La represión de los siglos anteriores inducía la falta de recursos regionales del gobierno para implementar un programa exitoso y la condición comunal de la distancia social entre el programa en el liceo y la cultura de la sociedad local.

La influencia de poderes externos empezó con la llegada del imperio de los Incas en 1400 D.C., que impuso su sistema social y económico en la sociedad Aymara. A través de esa influencia, la cultura Aymara quedaba distinta, y “su visibilidad e identidad cultural no se desdibujó o desapareció completamente,” (Carrasco, 2003). No existía una lucha entre las dos sociedades como en otros casos, pero aspectos ciertos de la estructura social, sistema económica y las costumbres cambiaron porque de la obediencia a los requisitos del Estado Inca y los miembros del imperio que se establecieron en los valles con poblaciones Aymara. Pero la llegada de los españoles en el siglo XVI no tuvo los mismos resultados. La época de la colonización destruyó la mayoría de la población con violencia y el contacto con enfermedades occidentales (Carrasco, 2003), y las autoridades españolas inyectaban casi todos aspectos de su sociedad en las poblaciones Aymaras. Los pueblos de Codpa y Putre eran focos importantes en la colonización, centralizada en las redacciones—pueblos donde trabajaron la gente indígena como esclavos por los patrones españoles. Luís Milanes Mundaca, el director del Liceo de Codpa, habló de que el pueblo fue el asiento de una organización para administrar los directivos del rey de España, y Putre fue el centro de descanso en el camino entre el puerto de Arica y la mina de Potosí, utilizado por la cultivación y crianza de los animales y alimentos para la gente en camino. Con el tiempo, eso influenciaba la raza de la gente, con la mezcla de los españoles y los Aymaras en la formación de poblaciones ‘mestizas.’ Esa mezcla de raíces también influyó la integración de las dos culturas y la pérdida de la autoidentidad indígena. Evidencia de la transición española es en la rebelión indígena en 1781, liderado por José Gabriel Condorcanqui Tupa Amaru Inka, en

que los líderes de origen indígena en Codpa decidieron no participar, por el patriotismo con España (Gálvez Vásquez). Esa mezcla e identificación Español formó parte de la base de la situación de hoy en las escuelas, el efecto de la asimilación Aymara en la cultura poderosa. Como indicó Patricia Gómez Vergara, la directora del liceo de Putre, “...los niños [Aymara] han asimilado... por muchas generaciones. No es de ahora, es de la colonia... y la historia de Chile.” Las transiciones de esa época afectaban las generaciones del futuro—el hecho que los alumnos sientan vergüenza de su misma cultura y sus raíces indígenas.

Aunque la independencia de España trajo esperanza de la libertad para los indígenas y la oportunidad de reconocer sus derechos y sociedad original, los planes de los gobiernos nuevos mostraban los diseños para asimilarse como habitantes de un país más que afirmar solidaridad indígena. Los gobiernos ofrecían planes para integrar a los indígenas como ciudadanos iguales, pero perdiendo su realidad nativa. Con el tiempo, las necesidades del hombre Andino fueron olvidadas, y otra vez vivieron bajo las organizaciones nacionales que faltaban preocupaciones con los Aymara (Carrasco, 2003). Además, el proceso de asimilación y la mezcla entre las raíces continuó, un proceso acentuado con el cambio del estado Peruano a la República de Chile.

Después de la Guerra del Pacífico de 1879-1883, efectuada por el conflicto sobre los ritos al recurso precioso del salitre, empezó la era de la Chilenización, el proceso de instalar la actitud nacional de Chile en el territorio que anteriormente fue parte de Perú. Ese mandato por el Estado fue el golpe principal a la gente Aymara, afectando las dos pueblos con la homogenización institucional. El proceso de Chilenización fue instilado por la ley en la llegada de los regimientos militares, las políticas del gobierno de Chile y la imposición de escuelas públicas, el factor con la mayor influencia (Gálvez Vásquez). Fernández Canque describió que, “el factor de discriminación más grande que he visto en la historia ha sido la educación,” la influencia del

gobierno en la sala para inyectar las iniciativas nacionales de chilenizar de los Aymara.

Fernández Canque notó que en las escuelas “estaban todos obligados a hablar español,” y el idioma Aymara fue prohibido.

Quispe Medina también recordó que su madre vivía la experiencia de la violencia y la presión de los profesores para usar la violencia para mantener las reglas lingüísticas, una manera física, simbólica e ideológica para implantar lo occidental y cortar las conexiones con todo Aymara. Además que la actitud de los profesores sobre la cultura Aymara, Sergio González Miranda, en su libro *Chilenizado a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*, describió que el formato del currículo fue planeado a Chilenizar los jóvenes indígenas: “El currículo nacional no diferenció grupos ni culturas, provocando una homogenización del escolar chileno, herramienta poderosa para la asimilación” (Miranda, 2002). Fernández Canque dijo que los recursos venían de Santiago, y de allá salían textos con el enfoque etnocentrista y homogéneo del Estado, sin notas de las culturas indígenas ni el reconocimiento completo de la historia precolombina.

Ese enfoque pedagógico que tenía como meta nivelar a la gente Andino con el resto del país continuó hacia 1990 con las reformas educacionales, influido también por el control social y político de la junta militar en los años sesenta y ochenta. Llegaron algunos beneficios con los cambios gubernamentales para organizar la educación en las municipalidades, pero presente también en ese tiempo fue “una represión de los militares [que] afectó a la cultura,” como describió Miguel Rivera Bustos, el inspector del liceo de Codpa. Aunque fueron lejos del centro del país, también los pueblos rurales fueron afectados por los directivos de la junta militar. El regimiento militar dentro del pueblo de Putre tomó territorio e instaló una señal visible de los mecanismos poderosos del país, como dijo Fernández Canque. Esa represión continuaba en las

escuelas públicas también, y en la pedagógica “se acentuó la enseñanza de hábitos urbanos y de los símbolos patrios” (Miranda, 2002). Por otra vez, la identidad Aymara fue sumergida bajo de los planes del Estado en poder, una sociedad sin el permiso para ejecutar sus derechos culturales, lingüísticos ni religiosos y una gente con sangre diluida por extranjeros. Y el producto final es que, como dijeron varias personas en las entrevistas, “la gente no se identifica como Aymara” (Fernández Canque). Hay una distancia entre la cultura histórica y la vida de la gente hoy, a causa de una historia de represión, una transformación cultural que ha formado una pérdida de la cultura y una vergüenza de ser Aymara. Para cambiar eso, Fernández Olivares dijo que “En este momento la cultura necesita una inyección: ser inculcada... en el corazón” con una educación que cambie el curso de eventos del pasado 500 años.

D.2. *Temas en discusión: la cultura y lengua Aymara en la educación de hoy*

Esa represión ha afectado la realidad de la implementación de la EIB, un programa con una gran variedad de obstáculos. Como se ha indicado antes (Sección III: C.2), una de las manifestaciones más evidentes de la discriminación cultural que impide esa planificación es la falta de los recursos para construir un programa con beneficios sociales para los estudiantes Aymara. La historia ha creado una cortina entre la cultura y la sociedad indígena de hoy, una cortina evidente en las acciones gubernamentales y comunitarias de hoy. Andrés Jiménez Espinosa habló sobre ese factor, de los procesos en la historia que hoy afectan la administración local y especialmente la situación dentro de la escuela, un plan que no pueda funcionar sin los recursos necesarios. Quispe Medina describió la situación en Codpa, “En el primer año 2005, ellos trabajaron con el proyecto educativo intercultural. Ellos plantean ese proyecto de elección. Pero ellos no cuentan con los recursos para implementarlo.” Nació un proyecto, pero no pudo ser

efectivo ni activo sin los recursos para administrar los cursos. Como Campos Soto dijo claramente, “El problema es esto: no hay recursos.”

Los recursos que faltan incluyen los recursos pedagógicos y la participación comunitaria para rescatar la cultura propia del pueblo. Faltan los recursos gubernamentales a causa de la situación de hoy en los dos pueblos—la falta de un discurso político para implementar los programas. Eso produce la falta de plata para comprar textos interculturales y organizar eventos tradicionales, y la ausencia de profesores que manejen un conocimiento de la cultura e idioma. Los recursos comunitarios son pocos a causa de la influencia de la historia en el tratamiento colectivo de distanciar su identidad con la cultura Aymara, la vida difícil que tienen los padres en los pueblos rurales sin el tiempo para apoyar en las clases, y la explosión de influencia del mundo moderno en el proceso de globalización. Juntos, esas situaciones crean un programa de EIB en Codpa y Putre que no funciona y una situación que no cumple con la legislación dentro de la Ley Indígena. Más importante, esos factores inhiben la enseñanza con la meta de fortalecer la cultura Aymara.

Una política sin logros interculturales

Importante en el mundo son las políticas de estado—la esfera de poder que controla sistemas del capital, los recursos y las estructuras sociales. Esa importancia se aplica a la situación de la EIB en los dos pueblos también. Sin el apoyo de los apoderados políticos, es difícil implementar un programa efectivo. Fernández Olivares dijo que los Planes y Programas Propios “pueden ser mejorados, pero por eso tiene que llevar a una buena ley política. Y esas políticas tienen que hacer cambios en los programas.” La influencia de la política es esencial, una política que trabaja por el cambio y el desarrollo del tema en las escuelas. Él concluyó que es

necesario que “crean políticas que permitan que los proyectos tengan un inicio, un desarrollo, y un final, no solamente un implemento,” la agenda política para mantener los planes del proyecto hoy y en el futuro. Campos Soto también cumplió su entrevista con la nota de que es importante que las políticas del programa construyen una institucionalización de la EIB para que sea efectivo en el futuro, no solamente un proyecto. Cuando terminan los programas, no hay plata para continuar el programa intercultural, y eso es por que no hay una realización de lo teórico de las leyes y las necesidades de las escuelas con la práctica política de las dos comunas. Es necesario imponer la materia de los proyectos en el currículo permanente para realizar la interculturalidad cuando terminan los proyectos.

Además, los materiales que llegan no sirven para implementar programas buenos—más recursos son necesarios para realizar los planes. Rivera Bustos dijo que “... La plata está, pero no llegue. Necesita más desarrollo,” más programación estructural del gobierno es esencial para regalar los recursos. Otro problema estructural del Liceo de Putre es que el capital no llega a tiempo para efectuar su Plan y Programa Propio. El año pasado, los recursos “llegaron atrasado por una gestión del Departamento de la Enseñaza” (Campos Soto). Los problemas de decisiones y vías de acción son inhibidos dentro de una burocracia como el Gobierno de Chile, y los resultados pueden ser dramáticos para la gente que necesita ese apoyo. Campos Soto continuó con una descripción de sus planes para lograr “que los recursos vengán directo al director de los estudiantes, una vía directa,” para que el programa de EIB funcione en las manos de los dirigentes de la escuela y no de la municipalidad.

También en el tema nacional es la agenda de los Mapuches, la sociedad indígena que ocupa el sur del país, y un grupo que ha estado luchando por sus derechos por generaciones, una lucha más exitosa que los Aymara de Chile. Aunque la población de los Mapuche es más grande

que los Aymara, reciben más que la mayoría de los recursos utilizados por los programas de la EIB. Rivera Bustos describió la situación: “hacen más con los Mapuche, en el sur. Ellos pelean....” El resultado es un sistema “Mapuchizado,” en que los Aymaras no reciben el apoyo necesario para efectuar una fortalecimiento de su cultura (Drognett, 2004).

El problema de una política por la EIB viene de la influencia regional también, parte de la historia de ser una región gobernada por órdenes externos. Esa influencia causó la formación de un sistema débil de la política local, evidente en la estructura de la región. Anteriormente, la región de Arica y Parinacota fue la Primera Región de Chile, con la capital en Iquique, lejos de las dos pueblos. Fernández Canque indicó que los recursos gubernamentales llegaban a Iquique, y después se dispersaban a todas partes de la región. Fue una manera inefectiva de administración, y eso afectó la implementación de la EIB. Con el cambio de las divisiones entre las regiones, Fernández Canque piensa que “el área empezará a cambiar, y van a haber recursos para eso,” recursos que incluyen más plata por las escuelas de la región más concentrada y una amplificación de influencia nacional. Hoy en día, la falta de influencia gubernamental bloquea la agenda de la EIB, pero los planes del futuro de la región pueden darle más fuerza.

Además que las situaciones regionales y nacionales, cada comuna tiene problemas políticos que obstruyen el desarrollo de los planes y programas. En Codpa, existe una situación política que no es necesariamente a favor de la inversión de plata en programas como la EIB. El resultado es que, como explicó la estudiante Ivania Yañez Rivas, “los programas políticos influyen poco acá en Codpa.” El movimiento de rescatar la cultura Aymara en la Comuna de Camarones ha causado una tensión política y social y una división entre las agendas de la gente de la comunidad. Gabriel Fernández Canque describió el problema político de la localidad, “Hay mucha oposición para poder tener un proyecto intercultural... Hay bastante desunión entre las

autoridades de la comuna y de... la historia misma y de la escuela,... como un divorcio de posiciones, de situaciones.” El discurso y la oposición llegan de gente que no se identifica como Aymara, y no definen a la comuna como Aymara. Por eso no quieren implementar una educación intercultural bilingüe en el Liceo de Codpa, pero en vez utilizar el capital por planes diferentes. El problema política, o “el obstáculo, es la voluntad de los docentes y la gente directivo” (Quispe Medina). Ese divorcio y la falta de voluntad impiden el desarrollo de la EIB, porque no puede funcionar sin el apoyo de toda la gente de la comuna. La oposición y las acciones para inhibir la asignatura de capital y recursos al tema intercultural resulta en la actualidad que la EIB “no puede avanzar más rápido,” como indicó Yañez Rivas.

Los resultados políticos: La ausencia de recursos materiales y humanos

La evidencia de los problemas en el discurso público que pausan las metas de la EIB es la ausencia de ciertos recursos, específicamente del recurso material de las herramientas para enseñar la lengua y cultura Aymara y el recurso humano de profesores que manejan una experiencia y conocimiento de la gente indígena de la región. Hay una variedad de textos para la enseñanza, pero son pocos. No hay una fuente general de textos para utilizar para aumentar el aprendizaje de los niños en la sala. Lo bueno es que hay variedades de proyectos trabajando para hacer los libros de la lengua y cultura Aymara. Además de los textos, en los casos de Codpa y Putre, no hay recursos para traer los niños en excursiones para conocer la localidad histórica, ni dinero para hacer más que lo declarado en los Planes y Programas Propios. Es una inhibición, como indicó Carmen Colque, una profesora del Liceo de Putre, porque los niños no tienen la experiencia y el conocimiento afuera de la sala. Faltan los materiales e instrumentos dentro de la sala para capacitar a los estudiantes para aprender en una manera interactiva. Quispe Medina dijo

que es necesario tener la “capacitación de los recursos... de la cultura, historia y lengua Aymara.” No es posible implementar la cultura sin los recursos necesarios en la sala. Ella continuó, “no es un obstáculo enseñar si uno le entrega todas las herramientas necesario para enseñar.” Pero en el caso de la EIB, no hay las herramientas culturales para los profesores, y por eso los estudiantes no aprenden la importancia de rescatar su cultura con el apoyo del currículo de las clases en las escuelas públicas.

Unos de los problemas más grandes en la implementación de la EIB en los dos casos es el recurso humano. Hay una ausencia de profesores que hablan la lengua Aymara y que pueden enseñar de la cultura. En el Liceo de Putre, Gómez Vergara dijo que “nadie habla Aymara.... La gran mayoría de nosotros no somos... de la comunidad Aymara. Eso es un problema.” Los profesores del liceo son de afuera de la Comuna y enseñan en una manera occidental. Son pocos los que aprenden de la cultura Aymara, y casi ninguno había practicado la fonética de la lengua Aymara. Además, para hacer una educación intercultural y bilingüe, “tiene que tener la mente de antropólogo” (Fernández Olivares). Los profesores tienen que aprender sobre la cultura y conocerla, pero son pocos los que quieren utilizar su tiempo para aumentar la pedagógica con currículo de una cultura que no es familiar y que no maneja bien.

Miriam Soza Romero, la presidenta de la Comisión de la Lengua Aymara de la Comuna de Camarones, describió lo que quieren para cambiar esa trayectoria de los profesores y apoyar en el movimiento de rescatar la cultura: “la idea es que una persona de aquí de la población sea dominio del idioma, sabe hablar, escribir, y enseñar.” Sin esa influencia pedagógica y el conocimiento de la materia del currículo, es muy difícil instalar un programa de EIB. El Asesor Cultural del Liceo de Putre—quien tiene experiencia pedagógica y maneja la cultura Aymara—está encargado de la tarea de mejorar el currículo de los Planes y Programas Propios. Sin

embargo, en el caso de Putre, él también es el inspector del internado y el conductor de la banda. Por eso, los profesores del Microcentro indicaron que él no tiene el tiempo para apoyar en las clases y su experiencia no tiene valor en la sala. En Codpa, no hay el asesor cultural, pero la CONADI está buscando una persona para esa posición (Quispe Medina). Es difícil encontrar una persona que sepa el idioma y también tenga la experiencia pedagógica conjunto con los recursos necesarios para enseñar. Soza Romero dijo, “hay una profesora de idioma pero no es de aquí. Y va a enseñar dos o tres años y salir, no se queda con nosotros.” No hay un sistema bueno de profesores hoy en día para enseñar y rescatar la lengua, y el resultado es que se pierde un parte de la cultura y no está fortalecido con el contenido de las clases interculturales.

D.2.ii. *Obstáculos con la participación comunitaria*

Otro recurso humano intrínseco en la enseñanza de la EIB es la comunidad, el apoyo de los padres, los apoderados y los abuelos de la comunidad para realizar el tema de la cultura y crear un currículo vivo en la realidad de la cultura Aymara. Fernández Olivares describió lo ideal: “es triplete: profesor, alumno y comunidad.” Con ese conjunto dinámico de gente la EIB puede desarrollar y crear una identidad Aymara en los jóvenes de hoy, y puede rescatar la cultura. La realidad, sin embargo, es que el programa de la EIB no nació de la gente, en vez fue impuesto por la Ley Indígena, con la esperanza de que la comunidad tomara interés en el tema y apoyar en su desarrollo (Quispe Medina). Puede ver hoy la falta de la conexión dinámica entre la comunidad y la escuela, el “divorcio que hay entre la escuela y la comunidad” (Fernández Canque) que inhibe el proceso de reclamar una historia y una sociedad moribunda. Esa falta de influencia social es el resultado de una variedad de mecanismos, y tres de los mecanismos más importantes en ese bloque de apoyo comunitario son la historia racista que crea una cultura

cerrada con un bajo autoestima en las familias, la vida diaria del trabajo rural sin tiempo para cuidar a los hijos y la adopción de la cultura moderna a causa de la globalización.

La historia de represión, como se ha indicado antes, es un factor principal que iniciaba el autoestima bajo entre las dos comunidades. Milanés Mundaca dijo que para mucha de la comunidad, la palabra “‘Codpa’ no tiene significado indígena,” y por eso las familias y la comunidad no integran esa cultura del pasado en sus vidas diarias. La cultura se perdió en los siglos de influencia externa, y hoy la evidencia está en la vergüenza de los estudiantes de su cultura propia. Campos Soto habló de que “los niños tienen el ejemplo de los padres, los abuelos... que tienen muy cerrada esa cultura. Entonces, los niños tienen vergüenza.” La cultura transferida a los niños es una cultura escondida, una parte de sí mismos para mantener cerrado. Los pocos niños que hablan su lengua materna la usan encerrados en sus casas, y es un idioma no hablado en las calles entre la gente, porque antes fue prohibido. Es difícil abrir las puertas y hablar en un ambiente libre después de las épocas de influencia negativa, y por eso, no hay la voluntad comunitaria para cambiar ese curso de eventos y compartir con los estudiantes su cultura y su lengua. Aunque hay esa vergüenza, en los dos pueblos, la gente practica los rituales y celebran las festividades antiguas, partes de la cultura mantenidas a través de la discriminación. En muchos casos, desafortunadamente, el alcoholismo es el centro del evento (Espinosa), y han perdido un poco de la importancia cultural. Por eso, el ejemplo de la riqueza de la cultura está perdido con la influencia del alcohol, y es difícil identificar la enseñanza intercultural de la escuela con esas tradiciones.

Otro obstáculo importante que impide la participación de los padres es su tiempo y su distancia. La mayoría de los padres de niños que viven en los pueblos de Codpa y Putre son agricultores y ganadores, trabajos manuales que demandan una gran cantidad de tiempo. Por eso,

al fin del día, los padres no tienen la energía ni la voluntad para participar en programas comunitarios para rescatar la cultura, hacer reuniones en las escuelas, ni apoyar a los estudiantes con tareas de las clases con enfoques Aymaras. Soza Romero describió la situación de Codpa, “no hay mucho tiempo, porque los papás se van a las chacras todo del día.” Los padres dejan las responsabilidades educativas a los profesores, una tarea que no pueden hacer sólo en la situación de la enseñanza de la EIB. Quispe Medina también describió que es necesario que trabajen los padres, “tienen que trabajar por [el sustento], ellos tienen que vivir.” Primero es su trabajo, y después no queda tiempo para ser un recurso para el liceo. En el caso de los estudiantes internados, los padres viven lejos, y no pueden llegar para apoyar. Los estudiantes vienen de otras comunas, de Bolivia y de Arica, y sus familias no pueden apoyar en la sala de la clase. Espinosa describió que en esos casos, los padres tienen expectativas que los profesores puedan asumir todas las responsabilidades educativas, y el resultado es una distancia entre el colegio y la familia, y la pérdida de la cultura en la realización de la EIB.

Anexamente a la influencia de la historia y la vida diaria en la creación de una ausencia de apoyo comunitaria es la llegada del mundo global a los pueblos. La intersección de la cultura y historia Aymara con la globalización del mundo occidental ha creado un gran choque cultural, un choque en que la cultura ancestral se encuentra en peligro de extinción. El mundo moderno ofrece la tecnología, los trabajos y el entretenimiento popular de la modernización, en contraste con una cultura cerrada. Espinosa describe que la influencia externa es más fuerte que la influencia Aymara, y los mensajes recibidos por los medios de comunicación forman una parte de la crianza de los niños del pueblo de Putre, una influencia que resulta en una visión crítica de su propia cultura. Es una contaminación urbana, en que los jóvenes en los dos pueblos prefieren aprender de lo occidental y la lengua inglés, llevar ropa moderna y escuchar a la música hip-hop

en vez que abrazar a sus costumbres tradicionales (Campos Soto). Cada día, la influencia de la globalización expande en la vida diaria de la gente de los pueblos, y la gente abandona lo tradicional por el mundo más ‘avanzado.’ Fernández Olivares describió, “Le hicieron el corte cultural... Ahora va a llegar la luz, computadores, el Internet, los niños con el playstation todo el día... ¿Qué es la cultura para ellos?” La cultura para los jóvenes de los pueblos es lo occidental, lo moderno, todo que aplica a la globalización y los sueños de un mundo progresivo. Fernández Olivares continuó, “Hay que ver, ¿que va a pasar al futuro de estos pueblos sin el visión cultural? Si no se hace un programa o no se hace algo que permite que mantiene eso, todo que es cultural va a bajar...” Lo moderno puede tener beneficios buenos para aumentar las vidas de los estudiantes y los miembros de los pueblos, pero al revés es una amenaza a lo poco que queda de la cultura Aymara en Codpa y Putre. Por eso, hay una falta de participación en los programas de la EIB por el parte de los estudiantes, padres y la comunidad, por que lo que parece más importante hoy en día son los beneficios que trae la globalización.

Otro fenómeno causado por la globalización es la migración de la gente a Arica en busca de una educación mejor, trabajos buenos y modos de vida más confortables. La mayoría de los profesionales salen de los pueblos y no regresan; por eso, no hay esa influencia direccional de los profesionales. Además, los profesionales que saben la lengua e historia Aymara para enseñar y ayudar a rescatar la cultura no vuelven a los pueblos, como indicó Soza Romero. Sin el recurso intrínscico de unos apoderados educados de la comunidad, la EIB no puede funcionar. Ese factor, con todas las otras influencias de la historia y las necesidades de la vivencia, causan una brecha entre la comunidad y el trabajo del liceo, una brecha cultural que impide la educación intercultural.

Hoy en día, hay un ambiente más abierto a las propuestas de la EIB, pero no existen las acciones de la gente para apoyar directamente el los programas. Quispe Medina dijo que en ambos casos de los pueblos, existe la “voluntad oral, pero no una voluntad práctica.” Falta la motivación de la comunidad de utilizar el recurso del liceo para rescatar la cultura. Con la combinación de la carencia por parte del gobierno con una política activa y la delegación de recursos materiales y humanos, la EIB sufre y no puede avanzar en las metas de fortalecer la importancia de la cultura Aymara y la práctica de las tradiciones en las vidas de los estudiantes en los liceos de Codpa y Putre. Estos resultados corresponden a estudios anteriores, y conjunto con el análisis de individuos como Cornelio Chipana, es claro que la EIB no funciona como debe, y hay que inculcar a la comunidad en la pedagógica para tener éxito (Chiapa, 2001). Además, hay que invertir el racismo de los siglos anteriores y crear un clima que promueva una voluntad para aprender de su cultura. El futuro revela un camino largo para cumplir la meta de rescatar la cultura Aymara.

E. Limitaciones del estudio

El estudio incurrió en limitaciones variadas en la colección de datos y análisis de los resultados. La investigadora incurrió en limitaciones porque es una estudiante extranjera y tiene dificultad con la lengua y comunicación, que posiblemente restringían la colección de datos. La cultura de Chile y la cultura Aymara no son conocidas por la investigadora, y por eso fueron dificultadas en la traducción de información y su interpretación. Adicionalmente, aunque el estudio fue conducido en una manera objetiva, la influencia de los prejuicios de la investigadora afectaba la colección de data y su interpretación de la información. Además, el estudio fue cumplido en un mes y por eso no es un desarrollo a fondo sino un análisis mínimo de la situación

actual. No fue posible investigar a ciertos individuos principales en el programa de la EIB en cada pueblo por la ausencia de la gente o su falta de tiempo, y por eso su información crítica no fue incorporada en el análisis. La mayoría de las personas entrevistadas fueron miembros de la institución pedagógica y no de la comunidad, y por eso es probable que haya la influencia de una perspectiva occidental en el análisis de la situación.

IV. Conclusiones

Aunque el programa de la Educación Intercultural Bilingüe tiene una teoría con metas favorables, la evidencia indica que en los liceos públicos de Codpa y Putre no es posible cumplir con las directrices de la Ley Indígena y rescatar la cultura en una enseñanza intercultural y bilingüe en práctica. Fernández Olivares dijo claramente el problema de la EIB: “La verdad de la Educación Intercultural Bilingüe: no hay.” Las pocas clases que ofrecen en las escuelas promueven una educación con un énfasis cultural, pero sin la posibilidad de rescatar la lengua Aymara (refiere a sección III: C.2). Esa realidad es el resultado de siglos de represión social de la gente Aymara, con la llegada de los Incas, la colonización y mezcla de raíces con los españoles, el proceso de Chilenización, y las restricciones de la junta militar (sección III: D.1).

Esa represión fomentó la situación social de los Aymaras en el norte de Chile con una cultura casi perdida, y es una realidad que afecta los eventos de hoy en los pueblos, incluyendo el proceso de implementar la EIB (sección III: D.2.ii). Hay una distancia entre la gente y su propia cultura, hay la necesidad de trabajar para vivir sin el tiempo para apoyar a sus hijos y hay una influencia nueva de la globalización que amenaza a la cultura. Todos esos son factores que causan la falta de apoyo comunitario e impiden el desarrollo de la EIB en las clases. Además, la

ausencia de apoyo político, por razones de la organización gubernamental, las políticas Mapuchizadas, la historia política de la región y la oposición política dentro de los pueblos, causa otros obstáculos en el proceso de fortalecer la cultura en los corazones de los estudiantes sin los recursos de materiales o profesores interculturales (sección III: D.2.i).

Sin las conexiones del gobierno con la escuela y la escuela con la comunidad, para utilizar todos los recursos necesarios, la EIB no existe. A través del fracaso del programa completa y aunque no es posible fomentar una pedagógica bilingüe en Codpa ni en Putre, hay un pensamiento general que es posible cambiar el programa para cumplir la meta de ofrecer una enseñanza intercultural que influye a los jóvenes y les incitan con un conocimiento de su cultura y un orgullo en su corazón de ser Aymara. García Collao indicó que él tiene “un fe increíble” que el programa de la EIB “va creciendo, y [en el futuro] serán niños con mayor creencias en sus raíces.” Hoy es solamente el comienzo de la época de la EIB y el proceso de cambiar la homogenización y el racismo de la pedagógica del pasado. Es posible que en el futuro el programa de la EIB sea efectivo en una de sus metas para rescatar la cultura, aunque es imposible cumplir todas las metas. Estudios conducidos en el futuro pueden enfocarse en los cambios entre los años, la posibilidad de la permanencia del programa y cuales son las planes para resolver el problema de una enseñanza bilingüe que indica la Ley Indígena. Es casi imposible llegar a una enseñanza bilingüe, pero sí es posible lo intercultural, distinguiendo entre lo posible y práctico y lo teórico, y con ese análisis mejorar el programa para que los estudiantes de Codpa y Putre puedan conocer y rescatar su valiosa cultura materna.

Referencias

Entrevistas

Bustos, Miguel Rivera e Ivania Yañez Rivas. “La EIB en el Liceo de Codpa.” 10 de mayo de 2007. Oficina del Director, Liceo de Putre.

Campos Soto, María Electra y Patricia Gómez Vergara. “Los demográficos del Liceo de Putre y la EIB.” 16 de mayo de 2007. Oficina del Director.

Canque, Gabriel Fernández. “La EIB: los planes, la política y la comunidad en los liceos de Codpa y Putre.” 21 de mayo de 2007. Esmeralda 1289, Arica.

Collao, Manuel García. “La realidad de la EIB y los estudiantes del Liceo de Codpa.” 11 de mayo de 2007. Internado de Codpa.

Colque, Carmen. “Las clases Aymara en el Liceo de Putre.” 15 de mayo de 2007. Sala de la clase de Aymara, Liceo de Putre.

Espinosa, Andrés Jiménez. “La realidad de la cultura Aymara en el Liceo de Putre y el pueblo de Putre.” 16 de mayo de 2007. Biblioteca, Liceo de Putre.

Medina, Maritza Quispe. “CONADI y la EIB: los planes, los recursos, y la comunidad en los liceos de Codpa y Putre.” 24 de mayo de 2007. Centro Comunitario Los Piñones, Arica.

Mundaca, Luís Milanés. “Demográficas del Liceo de Codpa y la enseñanza Aymara.” 9 de mayo de 2007. Oficina del Director, Liceo de Codpa.

Olivares, Fernando Fernández. “La realidad de la EIB.” 9 de mayo de 2007. Sala de la Escuela de Chitita.

Romero, Miriam Soza. “La Comisión de la Lengua Aymara de la Comuna de Camarones y la EIB en el Liceo de Codpa.” 10 de mayo de 2007. Posta de Codpa.

Seminarios

Cayo, Alejandro Supanta. “La cosmovisión Andina.” 26 de abril de 2007. CORDAP, Arica.

Vásquez, Macarena Gálvez. “Arica: 11.000 años de historia.” 27 de abril de 2007. CORDAP, Arica.

Observación

Profesores de primero a octavo básico. “Microcentro.” 18 de mayo de 2007. Sala del Liceo de Putre.

Textos Escritos

Arrué, Carolina Huenchullán, Ed. 2005. *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Ministerio de Educación, División de Educación General. Programa de Educación Bilingüe. Chile: Gobierno de Chile.

Canque, Emilio Fernández & Teodoro Marka Mamani. 1999. *Sunipatqhanawi: Texto Apoyo Metodológico a la Educación Intercultural Bilingüe (EIB)*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Iquique, Chile: Imprenta Silk Screen.

Chipana, Cornelio. *Aymara Markasan Yatiqawipa: El Saber de Nuestro Pueblo Aymara*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación. Chile: Gráfica Andes.

Drognett, Francisca Fernández. 2004. “Chile: La Educación Intercultural Bilingüe en las Comunidades Aymaras.” (<http://www.paginadigital.com/ar/articulos/2004/2004cnart/educacion/e100710-4.asp>). 18 de abril de 2007.

“Ley 19.253. Ley Indígena.” (http://www.uta.cl/masma/patri_edu/PDF/LeyIndigena.PDF). 19 de mayo de 2007.

Miranda, Sergio González. 2002. *Chilenizado a Tunupa: La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. Santiago, Chile: Dirección de Bibliotecas, Archivos y Museos.

Apéndice I

Artículos 28 y 32 de la Ley Indígena

Título IV De la Cultura y Educación Indígena

Artículo 28:

Párrafo 1: Del reconocimiento, respeto, y protección de las culturas indígenas

El reconocimiento y protección de las culturas e idiomas indígenas contemplará:

- a) El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena.
- b) El establecimiento del sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarlas positivamente.
- c) El fomento de la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medio de comunicación indígena
- d) La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura indígena en la enseñanza superior.
- e) La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen.
- f) La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural, e histórico indígena.

Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá Planes y Programas de fomento de las culturas indígenas.

Artículo 32:

Párrafo 2: En las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, se desarrollará un sistema de educación **Intercultural Bilingüe** a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Apéndice II

Tabla A: Demográficas generales e interculturales del Liceo Valle de Codpa y del Liceo de Putre

Escuela	Enfoque Curricular/Técnico	Número de Estudiantes	Número - Internado	Porcentaje Aymara	Origen	Clase de Aymara	Apoyo Intercultural
Codpa	Agropecuaria	60	45	80 %	- Valle de Codpa - Arica	- 1 taller – artesanía, bailes, costumbres, cuentos - Meta de 2007: Plan y Programa Propio – segunda lengua de Aymara -Buscan asesor cultural y director general	-CONADI -MINEDUC
Putre	Agropecuaria y Turismo (nuevo el año pasado)	200	60	100 %	- Putre y localidad - Arica - Bolivia	- 1 taller turística; - Plan y Programa Propio: Música y Danza Andina en 1-4 básico - Meta de 2007: Música y Danza en 1-8 básico -Asesor Cultural para apoyar en las clases (buscan otro)	-MINEDUC -CONADI -Orígenes

Apéndice III

Tabla B: Respuestas de las entrevistas sobre el programa de EIB en los liceos de Putre y Codpa

Persona, en orden de la fecha entrevistado	Título	Recursos Económicos/Políticos	Influencia de la Comunidad	Influencia de la Historia	General/Notas
Luís Milanes Mundaca	Director, Liceo de Codpa	- Pocos recursos económicos - falta de infraestructura pedagógica	- poca autoidentidad Indígena - Hay buenas opiniones sobre el EIB	- Influencia de los Incas - Españolizada	- Problemas académicos: bajo en el SIMCE - Internado: ciudad tiene mal opinión; rehabilitación social - No hay ingresos en la comuna
Fernando Fernández Olivares	Profesor, Escuela de Chitita	- No hay política - Profesores – no hay instrucción pedagógica - No hay recursos - Salen a Arica	- no hay participación de las familias	- Discriminación	- No hay EI <i>bilingüe</i> - Turismo: corte cultural
Miguel Rivera Bustos y Ivania Yañez Rivas	- Inspector del Liceo de Codpa - Estudiante	- faltan recursos de plata y profesores - buena plan - plata no llega del gobierno - CONADI divide el dinero a cada escuela	- hay interés, dificultad con apoyo y obstáculo de gente no aymara	- Incas, españoles, la dictadura (clima de terror)	- Influencia de Arica: región pobre, con agricultura, sin inversiones
Miriam Soza Romero	- Médica de Codpa - Presidente, Comisión de la Lengua Aymara de la Comuna de Camarones	- Apoyo de CONADI - Buscan profesor de Aymara (local) - hoy no hay mucho apoyo, pero es nuevo - falta de apoyo del gobierno	- Muchos no quieren ser Aymara, o no saben de su historia - Hay que incentivar la gente - racismo en el valle - gente interesada, pero escéptica		- hay la necesidad de rescatar los raíces
Manuel García Collao	Inspector del Liceo de Codpa	- falta de conocimiento de la comunidad educativa - no hay esfuerzo en la enseñanza	- no es la identidad – muy bajo en las corazonas - hay la actitud en todas partes, todos calladitos	- Aymara: gente calladas, de paz	- Ahora no es la EIB, solamente un taller - Cultura está yendo

Carmen Colque	Profesora, Liceo de Codpa (substituta por la profesora de Aymara)	<ul style="list-style-type: none"> - Municipalidad tiene poco dinero - recursos llegan tarde -no hay recursos: hay que hacer rifas y otras maneras - un poco de apoyo de CONADI 	<ul style="list-style-type: none"> - estudiantes han vivido muy tranquilos/diferencia de personalidad - solamente gente mayor saben Aymara, y no enseñan - hay vergüenza de hablar - tienen que trabajar, viven lejos - gente van a Arica 	<ul style="list-style-type: none"> - Aymara: nació en Lago Titicaca - 1880-1900: gobierno mandó que todos hablan español 	<ul style="list-style-type: none"> - Aymara por el turismo hoy
María Electra Campos Soto & Patricia Gómez Vergara	<ul style="list-style-type: none"> - Jefe, Unidad Técnica Pedagógica - Directora, Liceo de Putre 	<ul style="list-style-type: none"> - hay programas complementarias -EIB: asesor cultural - profesores trabajan (microcentro), implementación en la sala - Ministerio: 200 millones de pesos - profesores no son de la comunidad/no hablan Aymara, y es difícil - no es institucional, solamente un proyecto 	<ul style="list-style-type: none"> - contaminación de lo urbano - falta del apoyo de los adultos - padres trabajan todo del día - hay festividades, pero mucho alcoholismo 	<ul style="list-style-type: none"> - Chile es discriminador, y por eso los niños quieren asimilar → viene del etapa de la colonia y los criollos 	<ul style="list-style-type: none"> - situaciones socioeconómicos bajos - internado = según hogar - escuela es el gran lugar para rescatar la cultura
Andrés Jiménez Espinosa	Profesor de Historia, Liceo de Putre	<ul style="list-style-type: none"> - enseñanza es mecánico, no místico - profesores no están haciendo un buen trabajo - hay que mejorar los recursos - hay mucho apoyo del gobierno, pero más al sur (Mapuche) - CONADI entrega recursos, pero son pocos 	<ul style="list-style-type: none"> - imitación de los estudiantes de la cultura popular - gente salen y comunicación externa - padres no piensan responsable por la educación 	<ul style="list-style-type: none"> - ritos y lengua prohibido, y tuvieron que practicar escondido 	<ul style="list-style-type: none"> - Punto de la EIB es el turismo: se vende la cultural - Pobreza material

Gabriel Fernández Canque	Supervisor Educativo, Magíster en Administración Educativa	<ul style="list-style-type: none"> - no hay políticas - recursos mínimo de MINEDUC Y CONADI - no hay inversiones - más programas con los Mapuches - pocos programas - profesores vienen de la ciudad, quien no saben de la cultura - Codpa: problemas políticas - profesores – pocos de origen Aymara 	<ul style="list-style-type: none"> - los que hablan son concentrado en los abuelos - divorcio entre la escuela y la comunidad - desunión entre las autoridades y el pueblo - no hay la voluntad para integrar la comunidad - no se identifica con la cultura Aymara 	<ul style="list-style-type: none"> - Proceso de la Guerra del Pacífico y la Chilenización - fue discriminación en las escuelas: nacionalismo y chile - mineras mataron la cultura local: cortina sobre la cultura de la zona; explotados y después, sin trabajos - golpe muy duro de la dictadura: regimientos y exiliados y afectó la cultura - mucha gente van a Arica; los que viven allá no son del pueblo 	<ul style="list-style-type: none"> - se preocupa por el futuro → la cultura va muriendo (moribundo) - solamente son proyectos - hay que tener la cultura en el corazón - Occidental, globalización: mucha influencia - El <i>bilingüe</i> es imposible
Maritza Quispe Medina	<ul style="list-style-type: none"> - Profesional de Apoyo de CONADI - Ex-Directora de una Jardín Infantil Aymara 	<ul style="list-style-type: none"> - CONADI tiene varios programas, pero pocos recursos - profesores tienen miedo para enseñar algo que no saben – no tienen las herramientas - faltan recursos humanos en los profesores – hay que capacitarlos 	<ul style="list-style-type: none"> - voluntad bajo de los docentes y los directivos - CONADI crea el espacio, pero hay que nacer de la gente para durar - voluntad oral, pero no en acciones - hay que trabajar primero y tener una vivencia 	<ul style="list-style-type: none"> - Chilenización en las escuelas causó la vergüenza de su propia cultura y lengua 	<ul style="list-style-type: none"> - no va a encontrar El <i>bilingüe</i>

Contactos

Valparaíso:

Lugar: - Casa SIT
Teléfono: (32) 2669627
Dirección: Bellavista 1263; Recreo, Viña del Mar

Contactos:

- Rossana Testa, Directora Académica, SIT
Teléfono: 09-98857224
Correo Electrónico: rossanatesta@yahoo.com
- Juan Carlos Ulloa, Asistente y Coordinador de Homestay, SIT
Teléfono: 09-97928624
Correo Electrónico: dankored@gmail.com
- Ana María Acuña, Homestay, SIT
Teléfono: 032-2395005; 09-571301010
Dirección: San Guillermo 853, Cerro Los Placeres, Valparaíso
- Vania Berrios, Profesora de Español, SIT
Teléfono: 09-2786360
Correo Electrónico: vaniaberrios@yahoo.com

Arica:

Contactos:

- María Soledad González, Asistente General, Encargada de familias & Homestay
Teléfono: 09-4744011, 258327
Dirección: Osmán Pérez Freire 630, Arica
- Ximena Vásquez, Coordinación de SIT
Teléfono (CONADI): 254830, Anexo 207
Dirección: Cancha Rayada 4025, población Cardenal Silva
- Maritza Quispe Medina, CONADI
Teléfono: (CONADI) 254830; 263331; 08-6130060
Correo Electrónico: maritzaquispe3@gmail.com
Dirección: Los Piñones 3041, Arica

Codpa:

Lugar de Estudio:

- Liceo de Codpa

Transportación:

- La Paloma: domingo, lunes, miércoles, viernes
Dirección: German Riesgo con Tucapel en Arica

Contactos:

- Pamela Zauala Layne, homestay
Correo Electrónico: pamelachaca@hotmail.com
Dirección (Arica): Pamela Zauala Layne

Francisco Gana 3788

Arica

Población 11 de Septiembre

- Luís Milanes, director del Liceo de Codpa
- Fernando Fernández Olivares, profesor de Chitita
Teléfono: (Arica) 218997
Correo Electrónico: ferleo12000@yahoo.com
- Miguel Rivera Bustos
- Ivania Yañez Rivas, estudiante
Teléfono: (Arica) 229938, 08-4939492
- Miriam Soza Romero, médica de Codpa
- Manuel García, inspector del Liceo de Codpa
Teléfono: (Arica) 241048

Putre:

Lugar de Estudio:

- Liceo Agrícola Valle de Putre

Transportación:

- La Paloma, todos los días a las 7:00 desde Arica, 2:00 desde Putre
Dirección: German Riesgo con Tucapel en Arica

Contactos:

- Lidia Pacaje, homestay:
Teléfono: 08-78908034
- María Electra Campos Soto, Jefe de la Universidad Técnica Pedagógica en Putre:
Teléfono: 09-7431116
Correo Electrónico: maelcam@hotmail.com
Dirección: Ignacio Vergara 668, Guañacagua
- Patricia Gómez Vergara, Directora del Liceo de Putre:
Teléfono: (Arica) 252803; 09-1612664
Correo Electrónico: patty_gomeza25@hotmail.com;
liganaderos787@gmail.com
- Carmen Colque, Profesora de Talleres:
Teléfono: 09-9486145
Correo Electrónico: carmenturismo@gmail.com
- Andrés Jiménez Espinosa, Profesor de Historia:
Teléfono: 08-8751661
Correo Electrónico: andres.jimenez.e@gmail.com
- Pedro Eulogio Vásquez, Residente de Putre:
Teléfono: (Arica) 241459