


Spring 2017

Un Rescate Incompleto: Los Éxitos y Limitaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe Como un Proyecto Anticolonialista / An Incomplete Rescue: The Successes and Limitations of the Bilingual Intercultural Education Program As an Anticolonialist Project

Aviva Thal
SIT Study Abroad

Follow this and additional works at: https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection

 Part of the [Bilingual, Multilingual, and Multicultural Education Commons](#), [Community-Based Research Commons](#), [Curriculum and Instruction Commons](#), [Educational Methods Commons](#), [Indigenous Education Commons](#), [Indigenous Studies Commons](#), and the [Latin American Studies Commons](#)

Recommended Citation

Thal, Aviva, "Un Rescate Incompleto: Los Éxitos y Limitaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe Como un Proyecto Anticolonialista / An Incomplete Rescue: The Successes and Limitations of the Bilingual Intercultural Education Program As an Anticolonialist Project" (2017). *Independent Study Project (ISP) Collection*. 2551.
https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/2551

This Unpublished Paper is brought to you for free and open access by the SIT Study Abroad at SIT Digital Collections. It has been accepted for inclusion in Independent Study Project (ISP) Collection by an authorized administrator of SIT Digital Collections. For more information, please contact digitalcollections@sit.edu.

Aviva Thal

Primavera 2017: Valparaíso Chile

Un Rescate Incompleto: Los Éxitos y Limitaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe Como un Proyecto Anticolonialista

SIT Chile: Identidad Cultural, Justicia Social y Desarrollo Comunitario

Consejero: Rodrigo Italo Novoa

Directora Académica: Victor Tricot

Abstract

This project is an exploration of the Bilingual Intercultural Education Program (EIB) mandated in Chilean schools with a high density of indigenous students. It focusses on the implementation and impacts of EIB in Putre, a small town in the Arica and Parinacota region of Chile where the majority of the residents are Aymara. After gaining the region in the War of the Pacific at the end of the 19th century, the Chilean government waged a violent campaign of forced cultural assimilation known as “Chilenization” against the local Aymara people. The effects of the linguistic repression that occurred during this period is evident today in the low rates of Aymara in Chile who speak their indigenous language.

The purpose of this project is not to evaluate the success or failure of EIB as a measure to revive the Aymara language. Instead, the aim is to evaluate the potential of the program to succeed as an anti colonial project that strives to bolster the self esteem of students within their indigenous identities, thereby combating the centuries of shame associated with Aymara language and culture. Since the arrival of the Spanish to Latin America, language has been used as a site of mental colonization, with schools serving to enforce the shift from indigenous to European languages. EIB is a partially successful effort to reverse this process. EIB does not attempt to teach students to speak Aymara beyond basic phrases, and its limited ambition sends the message that Aymara language, and by extension, culture, is not relevant or valuable enough to warrant the time and energy required to achieve fluency. However, the lessons on Aymara history, culture, and worldview, and the presence of Aymara words in the classroom, provide students with a powerful connection to the past, and give them the opportunity to see themselves and their culture represented and valued in an academic setting.

In this investigation, I use the scholastic community in Putre as a case study in the implementation of EIB. In addition to interviews with the EIB teachers and the family members of students enrolled in the program, I incorporate observations of EIB classes in order to combine the reality inside the classroom with the theory of language and power in a post colonial world.

ÍNDICE

Abstract.....	2
Agradecimientos.....	4
Introducción.....	5
Marco Conceptual y Teórico.....	7
Metodología.....	9
Resultados.....	10
Capítulo 1: Contexto del Estatus y Uso del Aymara en Putre	10
Capítulo 2: EIB en Putre: Qué es y cómo funciona.....	16
Capítulo 3: EIB: Impactos en la identidad de estudiantes	19
Conclusión.....	20
Bibliografía.....	

Agradecimientos:

Me gustaría agradecer a toda la gente que hicieron mi investigación posible:

El Liceo Granaderos de Putre, por darme la oportunidad observar las clases y hablar con profesores. Estoy particularmente agradecida para la colaboración de Veronica Rosario Quispe Gutiérrez, la profesora de Educación Intercultural Bilingüe, por abrir su aula a mí.

Rodrigo Italo Novoa, mi consejero, por su pericia, su tiempo y su guía.

El equipo SIT, Victor Tricot, Sandra “Choqui” Rojas, Karina Bilbao, Vania Berríos y Francisco “Pancho” Perez, por todo su apoyo y paciencia.

Mis familias anfitrionas en Valparaíso (Pamela, Fabian y Sebastian) en Putre (Kristina y Genaro) y en Chapod (Nancy y Soledad) por el regalo del hogar.

Introducción

El aymara es la segunda lengua indígena más grande en los Andes después del Quechua, y un idioma oficial nacional de Bolivia. El estatus de la lengua en Chile tiene una historia de violencia y opresión. Después de la Guerra del Pacífico en 1883, Chile ocupó las regiones peruanas de Tarapacá, Tacna y Arica. Planearon llevar a cabo un plebiscito después de diez años en que los residentes de las provincias elegirían cuál nacionalidad querían. El plebiscito nunca pasó y en 1929, los dos naciones firmaron un acuerdo que declaró que Tacna era peruana y Arica era chilena. Aunque, en anticipación del plebiscito, los chilenos intentaron capturar votas por una campaña física y psicológicamente violenta de “Chilenización,” para forzar a los peruanos en el nuevo territorio de Chile integrarse a la cultura dominante. Una gran porción de los residentes de Tacna y Arica eran aymara, por lo tanto, identidad indígena estaba equiparada con identidad peruana, y la Chilenización incluía la represión de la cultura y lengua aymara. En su libro *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota*, Juan Carlos Mamani Morales (2005) explica los métodos de castellanización, o la conversión forzada del uso aymara al uso de castellano. Entrevistó a gente que describen sus experiencias. Relatan cuentos de intimidación verbal de los carabineros y un hombre explica como lo detuvieron por hablar aymara. Además de los carabineros, las escuelas estaban encargadas de la represión lingüística. Un entrevistado recuerda amenazas de expulsión por hablar aymara y otro dice “con un palo sabe pegar el profesor por hablar aymara” (p. 175). Los intentos de castellanización de los carabineros y profesores fueron eficaces. Actualmente, la porción de la población aymara en Chile que hablan el idioma indígena es una fracción de las de Bolivia y Perú.

En el año 2008, el gobierno intentó cambiar este con una ley “que mandara la enseñanza de las cuatro lenguas vigentes en el país (aymara, quechua, rapa nui y mapuche) en escuelas básicas que cuenten con una concentración del 50% de alumnos indígenas, para alcanzar posteriormente a las escuelas con más de un 20% de matrícula indígena al año 2013” (Castro y Silva, 2005). Implementaron el programa

a través del país en 2010. A pesar de este programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), según un artículo escrito en 2012, “entre los jóvenes entre 10 a 18 años, sólo un 10% reconoce hablar o entender la lengua de sus respectivos pueblos” (Cayuqueo). Considerando la historia violenta y crisis actual del idioma, me interesa las opiniones sobre el programa EIB de los padres y maestros de los estudiantes en Putre, especialmente en relación con su entendimiento de su identidad aymara. La escuela pública en el XV región de Chile tiene un pasado de un centro de violencia colonialista. Ahora, puede ser un espacio eficaz del rescate lingüística y afirmación de identidad diversa?

Investigaciones Previas:

La mayoría de los estudios de EIB en Chile enfocan en la enseñanza de la lengua y cultura de los mapuche, no los aymara. Debido a la historia de Chilenización y la situación actualmente de inmigración en el norte del país, además de las diferencias entre las dos culturas, la implementación de EIB en comunidades aymara merece más investigación. También, es difícil encontrar investigación sobre el EIB en su forma actual. El estudio más reciente que encontré, investiga EIB hasta 2013, solo 3 años después del comienzo del programa. Además, los estudios que existen sobre EIB tienden a ser resúmenes del programa en regiones enteras con un foco en las políticas nacionales. Por lo contrario, esta investigación enfocará solo en la comunidad de Putre como un caso práctico.

Justificación:

El idioma es un aspecto clave en las cuestiones de identidad y poder. Como históricamente la instrucción forzada de lenguas europeas ha sido un método de colonización psicológica y emocional, la enseñanza de lenguas originarias de grupos marginados tiene el potencial de ser una herramienta que afirma el valor de la identidad y mantiene las tradiciones culturales. Quiero explorar el rol de la educación pública en la relación entre la teoría anti-colonial y la realidad de una comunidad indígena.

Objetivos:

El objetivo principal de esta investigación es examinar los éxitos y limitaciones del programa de educación intercultural y bilingüe como un proyecto anticolonialista. Primer, intentaré entender el uso y estatus del idioma aymara en Putre en el contexto del legado de Chilenización, la urbanización, la inmigración y la globalización. Segunda, describiré la pedagogía y el contenido de las clases de EIB. Finalmente, analizaré los impactos de EIB en el entendimiento y valorización de la identidad aymara para los estudiantes, sus padres, y la comunidad en general.

Marco Conceptual y teórico

En *Descolonizar la Mente: La política lingüística de la literatura africana*, el erudito keniano Ngũgĩ wa Thiong'o (1986) explica la importancia social y psicológica del idioma y describe el proceso de represión lingüística como una acción colonial de violencia simbólica. Escribe

La lengua, cualquier lengua, tiene un carácter dual: es simultáneamente un medio de comunicación y un vehículo de la cultura humana... El lenguaje como cultura es el banco de memoria colectivo de la experiencia de un pueblo en la historia. La cultura es casi indistinguible de la lengua que hace posible su génesis, su crecimiento, su acumulación, su articulación y, por supuesto, su transmisión de una generación a la siguiente. (Thiong'o, 1986)

Thiong'o describe su niñez en Kikuyu, un idioma originario de Kenya. Enfatiza la armonía entre los aspectos distintos de su vida que existe porque sucedían en la misma lengua. Cuando Thiong'o fue a escuela, donde lo obligaban hablar y escribir en inglés, destruyeron su armonía mental. Los maestros alababan los logros académicos en inglés y castigaban estudiantes que hablaban Kikuyu en la escuela con castigo físico y los llamaban "estúpido" o "burro." En las escuelas, inglés, la lengua de el colonizador, simbolizaba la inteligencia y ascenso social, mientras Kiyuku, la lengua originaria, estaba relacionado con la estupidez y la deshumanización. Las similitudes del proceso de represión lingüística en las escuelas de Kenya colonial y la región XV de Chile después de la Guerra del Pacífico son impresionantes. Si lengua es "indistinguible" de cultura, como Thiong'o sostiene, la denigración de una lengua es una

instrumento efectivo en la subyugación de la cultura indígena, un proceso clave de la colonización. Thiong'o escribe,

el más importante espacio de dominación era el universo mental del colonizado, el control, a través de la cultura, de cómo la gente se percibía a sí misma y su relación con el mundo. El control económico y político nunca puede ser completo o efectivo sin el control mental. Controlar la cultura de la gente es controlar sus herramientas [como la lengua] de auto-definición en relación con los otros (Thiong'o, 1986).

El concepto de auto-definición, o el reconocimiento de la identidad que Thiong'o introduce, ha sido clave en las políticas globales de colonización. La identidad es construida de la cultura compartida. Como Morales (2005) explica, es creada por las experiencias cotidianas sociales que son hechas, interpretadas y valoradas por la lengua. También, la identidad es intrínsecamente política. En el mundo actual, la identidad personal y cultural influyen y están influenciadas por los conceptos de la identidad étnica y nacional que están vinculadas a las políticas globales de poder y pertenencia que son claves en la estructura política del estado nación. El estado es una institución política con la responsabilidad proteger sus ciudadanos que sociólogo Max Weber define como el organismo que “detenta el monopolio del uso legítimo de la fuerza” (Morales, 2005, p. 63). Por lo contrario, nacionalidad es un concepto de identidad basado en la cultura compartida. El estado nación usa la idea de nación apoyar el control del estado. Por lo tanto, la consolidación del poder político depende de la unidad nacional que conlleva una identidad íntegra y una cultural homogénea. En América Latina, la formación de los estados naciones empezó en la época de independencia de España. El cambio político no significó independencia para varios pueblos indígenas que tenían culturas e identidades que no se alinean con las de los estados naciones nuevos. Cuando Chile extiende su territorio después de la Guerra del Pacífico y declaró que solo existe una identidad chilena válida, usó la homogeneización de la identidad para reforzar su control político de la región. Hoy en día, las consecuencias de este intento son evidentes en las tasas bajas de hablantes aymara en el norte de Chile. Ahora en Putre, hay carteles promocionales de un proyecto de

construcción financiado por el estado. Declaran “Todo Chile es Chile.” La intención es decir que todo Chile merece el mismo acceso a la infraestructura, pero con un entendimiento de la historia violenta del área, los carteles parecen más siniestros que alentadores.

Metodología:

Hice una investigación cualitativa basada en entrevistas semi- estructuradas y observaciones participantes. Pasé veinte días del mes del periodo de investigación en Putre para mi trabajo del campo. Además a las entrevistas y observaciones formales, mi experiencia de vida cotidiana en Putre me proveyó con contexto de la realidad en el pueblo que era clave a mi entendimiento de los temas de la lengua y la educación.

Llevé a cabo seis entrevistas: tres con profesores y educadores tradicionales del EIB en Putre y otros pueblos en la región, y tres con los miembros de dos familias putreñas: Ruth Zegarra, la madre y la tía de un hijo de 3 años, su hermana Marcela, y Julia Ramírez, la madre de una hija de 7 años y un hijo de 5 años. Grabé las entrevistas en mi teléfono y las transcribí después del estudio del campo.

Quería hablar con tantos padres como sea posible para oír una amplia gama de opiniones de la educación, la identidad y la lengua en Putre. Aunque, porque no estaba en Putre por mucho tiempo y la mayoría de los padres en Putre son trabajadores con horarios llenos, solo puse hablar con los miembros de dos familias. Todas son mujeres que tienen entre 20 - 35 años, entonces la muestra de datos falta diversidad además de cantidad. Sus perspectivas no son necesariamente representantes de todos los padres en Putre, por lo tanto no puedo lograr conclusiones definitivas sobre las opiniones de familias en Putre.

También, fui a la escuela para observar dos clases, una de primer básico y una de tercer básico, para ver la realidad de EIB en Putre. Enfoqué en las relaciones entre los profesores y los estudiantes y el contenido de las lecciones. También, cuando fui dentro del liceo, noté los detalles, desde los uniformes a los carteles que construir el medioambiente de la escuela. Además, pasé dos tardes en la tienda de textiles de Julia

Ramirez, donde observé sus interacciones con su madre, cuyo idioma primero es aymara, y sus hijos. Este vistazo a la vida intergeneracional me proveyó con un ejemplo de la vida familiar de los estudiantes de EIB.

Presentación y discusión de resultados

Contexto del Estatus y Uso del Aymara en Putre

Hoy en día, la mayoría de los residentes de Putre no saben más que los frases básicos, como saludos y palabras de miembros de la familia. Veronica Quispe, la profesora de Educación Intercultural Bilingüe en el Liceo Granaderos de Putre dice, “casi todas las generaciones, no es nuestra lengua materna, es nuestra segunda lengua.” Según Veronica, que tiene 45 años, los miembros de su generación y las siguientes generaciones hablan “menos de 5% de la lengua” (V. Quispe). La Habilidad del idioma en Putre es dividida por líneas claras generacionales: muchos residentes que tienen 60 años o más son hablantes nativos de aymara. El camino del aymara por las generaciones, además de otros factores de la realidad de las lenguas en Putre, como la introducción de aymara escritura, son demostrados en los recuentos de los seis entrevistados de sus historias personales y familiares con el idioma aymara.

Julia Ramirez:

Julia es una artesana de textiles que tiene 32 años. Quiere abrir un museo que usa los textiles para demostrar las tradiciones culturales aymara. Nació en Parinacota, un pueblo en la región. Los dos de sus padres son hablantes nativos de aymara. Julia entiende todo, pero habla poco. Su habilidad entender pero no expresar, o “bilingüismo pasivo” (Morales, 2005, p. 77) es común en Putre. Dora, la madre de Julia, es más cómodo en aymara que en castellano. Cuando la madre e hija comunican entre ellas, muchas veces Dora habla a Julia en aymara, y Julia responde en castellano. Según Julia, Dora conversa en aymara con otra gente de su edad. Sus conversaciones no son restringidas a la casa ni los espacios privados. Habla “en la plaza, en el consultorio

puede ser, de repente, también en el colegio. Donde se encuentra, puede ser. En Arica también habla aymara.” Dora está enseñando aymara a los dos hijos de Julia que tienen 7 y 5 años. Julia piensa que van a aprender hablar con fluidez “porque mi mamá siempre habla en Aymara y los niños escuchan y pronuncian. Para ellos es más fácil, porque son niños.” Dice que su hija está emocionada y feliz de aprender el idioma de su abuela.

Ruth y Marcela Zegarra:

Ni Ruth ni Marcela, dos hermanas en sus finales de años veinte o comienzos de los treinta, hablan Aymara. Nunca han tenido clases de aymara en la escuela. Marcela dice que sabe algunas palabras, como saludos y números, y explica el nombre aymara de su perro, Masi, o buen compañero. Ruth dice que ha aprendido frases básicas con su hijo que tiene 3 años. Los padres de Ruth y Marcela no hablan Aymara, pero su abuela materna lo hablaba.

Veronica Quispe:

Los padres de Veronica eran hablantes de aymara y Castellano, y sus abuelos eran monolingües, solo hablaban aymara. Veronica no es un hablante nativa, pero aprendió la lengua en la universidad. Dice que era “una lucha de años para aprender. Igual no es compleja.” Todavía, tiene problemas con la gramática, y aunque puede leer y escribir, no habla mucho. Es un ejemplo de una evolución interesante, porque tradicionalmente, aymara no era una lengua escrita, pero ahora que la enseñanza se está moviendo de la casa a la escuela, el foco de conocimiento está cambiando. Veronica dice que es “una paradójica que las personas de más edad, la hablan, pero no la escriben, y las personas en mi caso que la escribimos, por lo general no lo hablamos.”

Educadora Tradicional:

Una educadora tradicional del idioma aymara de 63 años pidió que no la identifique. Hablaba aymara con su madre durante su niñez, aprendió Castellano en colegio, y ahora, fuera de las clases que enseña y algunos diálogos cortos con otros educadores

tradicionales, habla casi exclusivamente castellano. Cuando la pregunto cuál es su primera lengua, responde “Yo creo que en mi vida, es español.”

Aurelio Tancarie:

Aurelio es el educador tradicional de 66 años que ayuda en las clases de primero, segundo y tercer básico de EIB en Putre cada lunes y martes. Vive en Arica y también viaja a otros dos pueblos en la región para enseñar. Es un hablante nativo de aymara. Porque sus hijos no les interesaba aprender el idioma o enseñarlo a sus hijos, Aurelio es la última generación de su familia que habla su lengua materna.

Estos casos ilustran un pueblo que está perdiendo su idioma originario mientras los hablantes nativos envejecen sin pasar Aymara a sus descendientes. Los casos de Veronica y Julia son optimistas, pero en realidad, son excepciones al patrón. Los dos son dirigentes culturales con la inversión excepcional en la preservación de la lengua aymara. También, es importante notar que Veronica, que ha dedicado su vida profesional a la enseñanza de aymara, sabe una versión académica, no cotidiana de la lengua.

El estatus y uso del idioma aymara son inextricables de la historia del Norte de Chile y el contexto social y político que moldean la vida cotidiana en Putre actualmente. El legado de Chilenización permanece fuerte en la vergüenza vinculada a la identidad y lengua aymara. Morales (2005) escribe de la “auto represión” del aymara dentro de familias en la XV región de Chile provocó por la discriminación y violencia que los carabineros, militares y maestros les imponían en los hablantes de Aymara. En sus entrevista, Marcela cuenta la misma historia:

Durante el tiempo de los militares [la dictadura de Pinochet] si había algo diferente, pa! [gesto de un arma] muerte. Entonces la gente se empezó a avergonzarse de [la lengua] porque hasta hoy día hay mucha vergüenza de ser indígena o tener antepasados indígenas. Mi abuela, por parte de mi mamá, ella hablaba aymara, pero nadie sabía, porque ella también tuvo temor, decía ‘para qué?’ si a final cuando fue discriminación cuando hablaba.

El temor y la vergüenza relacionados con el idioma ha viajado por las generaciones. Según Julia, en Putre, “todos somos aymara, pero una mitad de la gente dicen que no son aymara. No le gustan ser aymara. Son aymara pero no le gustan su idioma.” Aurelio dice que sus hijos no querían aprender la lengua “Porque saben la historia de mis papas y abuelos que vivían toda la vida en precarias condiciones.” En sus mentes, el idioma está vinculado a la pobreza. El cambio de aymara a Castellano es un símbolo de la mudanza de trabajadores agrícolas a profesionales urbanos que es la aspiración de mucha gente de las nuevas generaciones aymara de pueblos en el altiplano y precordillera. Los hijos de Aurelio han interiorizado la narrativa de jerarquía lingüística se origina de la jerarquía racial que nació con la llegada de los españoles a las Americas. Es la misma “dominación [d]el universo mental de los colonizados” que Ngũgĩ wa Thiong’o experimentó en las escuelas de Kenia.

La migración masiva a la ciudad aumenta este sentido de vergüenza y amenaza al uso de la lengua aymara y la vinculación a raíces culturales. La mayoría de los aymara vive en la ciudad de Arica y la tendencia de urbanización sigue. Además de la búsqueda de trabajos, la educación es uno de los incentivos primarios para mudarse a Arica. Ahora, hay dos técnicos en Putre que ofrece dos carreras, agronomía y turismo. Hace tres años, el liceo empezó un programa para estudiantes que quieren estudiar otros sujetos. En tercer y cuarto medio, tienen la opción quedarse con una familia en Arica para estudiar. Este movimiento tiene repercusiones al nivel individual y la comunidad andina en general. Ruth que fui con su familia a Arica para estudiar cuando tenía seis años, explica los desafíos para niños que se mudan a la ciudad. Dice, “ir de pueblo a una ciudad, no es fácil. Las costumbres allá son muy distintos desde las de acá.” Por ejemplo, la comida es diferente. En vez de comidas tradicionales andinas como el chuño, un tipo de papa deshidratada, los residentes de Arica comen mariscos. Morales (2005) escribe que históricamente, Arica ha sido un sitio de aislamiento de la comunidad, tradiciones, e idioma aymara y integración en la cultura dominante. La experiencia de Ruth con la comida es emblemática de este fenómeno. Ella explica que en Putre, no solo en la escuela pero en la comunidad en general, la enseñanza y celebración de costumbres aymara, por ejemplo la vez de siembra y de cosecha, es más común que en Arica. La economía agrícola y otros elementos cotidianos en Putre

proveer una vinculación a las tradiciones aymara como una manera de vida que permanece relevante hoy en día. Esta vinculación no es tan fuerte en Arica. También, existe en Arica discriminación que activamente disuade la práctica de lengua y cultura. Según Ruth, en las escuelas de la ciudad, se burlan de los niños que vienen de pueblos en la precordillera. Los llaman “morenos” y ridiculiza a su vestimenta simple. Ella dice, “Yo no sufrí discriminación ni bullying de mis compañeros. Pero creo que yo fui privilegiada, yo fui uno de diez, de diez niños que llegaron de pueblos, uno que no lo tocó el bullying.” Además de los impactos individuales, este tipo de discriminación fortalece la conexión entre vergüenza y prácticas indígenas, de este modo amenaza la supervivencia de la lengua y cultura aymara.

Además de la migración de Putre a la ciudad, la migración a Putre también afecta el estatus del idioma aymara. En los últimos diez o veinte años, Putre ha experimentado un influxo de inmigrantes de Bolivia y Perú, la mayoría de quienes son aymara. Las situaciones de los pueblos originarios son distintas en Perú y especialmente en Bolivia. En Bolivia, 21.2% de la población habla Aymara (Central Intelligence Agency, 2017) y el presidente Evo Morales, es aymara. A diferencia de los aymara de Chile, muchos de los aymara bolivianos y peruanos son hablantes del idioma y es la verdad para muchos de los que inmigran a Putre. La mayoría de los jóvenes en Putre que hablan aymara son de Bolivia o Perú. Tienen un rol clave en el medioambiente lingüístico del pueblo. La educadora tradicional con quien hablé dijo que tiene algo de optimismo por el futuro del idioma aymara en Chile porque “hay gente que viene del otro lado [de la frontera] y lo mantienen [el idioma].” Según Ruth, es importante que los niños aprendan aymara porque “llegan al pueblo Bolivianos y Peruanos que saben más del idioma y si eres ignorante de la lengua, ellos burlan a ti, y no vas a entender.” Los inmigrantes preservan aymara como un idioma vivo y relevante, no solo la lengua del pasado. Según Marcela, también han provocado el aumento de la práctica de rituales y cosmovisión tradicionales, como la creencia en Pachamama y la celebración tradicional de cumpleaños. Para el hijo de Ruth, la familia Zagarra llevaron a cabo la ceremonia del corte del primer cabello. Marcela dice que esta tradición aymara había desaparecido en Chile y ha resurgido debido a la influencia de los inmigrantes. El mantenimiento de la lengua y cultura en Bolivia y Perú surgen de

las perspectivas divergentes de la indigenidad. Según Marcela, “En Bolivia yo creo que van a mantenerlo siempre [la lengua], porque allí tienen otra mentalidad, su cultura distinta, como en Perú. En Perú son amantes de su cultura, todos. En Chile, no tenemos nada. Tenemos las momias más antiguas del mundo en Arica, y la mayoría no sabe.” No es probable que los inmigrantes bolivianos y peruanos en Chile cambien la cultura dominante del país, especialmente dada la xenofobia que existe en Putre y el resto del Chile. Aun así, en Putre, la inmigración tiene la potencial fomentar un cambio de la cultura de vergüenza a la cultura de orgullo y practica.

Además de los inmigrantes aymara, la globalización creciente del mundo ha venido a Chile un influjo de culturas y lenguas extranjeras. Algunos residentes de Putre temen que estas influencias extranjeras amenacen el idioma aymara. Además de la vergüenza, una razón primaria que los padres no enseñan aymara a sus hijos es porque no piensan que es útil. En vez, padres y niños enfocan en los idiomas de poder económico y capital cultural global, como inglés y japonés. Marcela dice,

Todos usamos palabras de inglés: ok, hello, hi, love. Más aprenden inglés que nuestra propia lengua. A través de la tecnología, transmite otras culturas. La mayoría de la jovencita, los adolescentes, mi hermana [Ruth], po, cuando era adolescente, estaba en esa onda, de japonés. Estaba aprendiendo chino mandarín. Tiene una foto con la vestimenta japonesa, y los dibujos, todos. Sí, más interesa en esa cultura que la de acá. Cada día nos conectamos más [con mundo extranjero].

Marcela preocupa que la relevancia creciente de culturas extranjeras en las vidas y las mentes de los aymara vayan a disminuir el interés en su propia cultura y lengua que ya está en peligro de extinción en Chile. Su temor es empeorado por el aumento en Arica de inmigrantes de Haití, Colombia y Ecuador. Dice “están entrando demasiado de otras culturas [y por eso el idioma] no se avanza, no hay un fuerte incentivo de la lengua aymara.”

EIB existe en el contexto de inmigración, urbanización y globalización, fuerzas externas que los profesores del programa no pueden controlar. Antes de entender como el programa funciona y analizar sus éxitos y defectos, es necesario conocer la situación que moldea el medioambiente lingüístico en que los estudiantes han crecido.

EIB en Putre: Qué es y cómo funciona

El nombre del programa, Educación Intercultural Bilingüe, es poco apropiado. Nadie sostiene que vaya a producir una generación de estudiantes que tienen fluidez en dos idiomas. Según un reportaje estatal sobre (2011) “Es importante destacar que el EIB no tiene como objetivo lograr que los estudiantes sean bilingües, sino que su objetivo es contribuir a revitalizar la lengua como una manera de fortalecer las identidades de cada pueblo” (p. 33). El idioma solo es una parte del currículo que, según Veronica, también incluso “cosmovisión, tradición y actividades culturales.” En la clase de tercer básico, Veronica explica que cada verbo aymara termina con “aña,” “uña,” y “iña,” y Aurelio, el educador tradicional, trabaja con los estudiantes para mejorar la pronunciación de las canciones aymaras que están aprendiendo. En la clase de primer básico, los niños memorizan vocabulario de familia y saludos. Aunque, el idioma no es el foco de las clases. Desde el punto del visto del departamento de educación además de los profesores y educadores tradicionales en Putre, los objetivos primarios del EIB son el mantenimiento de cultura y la valoración de identidad indígena después de siglos de represión. Como Veronica dice, “se trata de reparar este daño que se hizo en algún momento y fortalecer las raíces culturales, y también la parte lingüística.” La enseñanza del idioma parece más una herramienta en el esfuerzo instilar autoestima y orgullo cultural que una meta en sí mismo.

En Putre, cada grado de primer básico hasta séptimo básico tiene cuatro horas de EIB por semana. Para el grado del tercer básico, esto es una mitad del tiempo comprometido al lenguaje y dos tercios de lo de matemática. También hay cuatro horas semanales de educación física, y solo dos horas de música, religión, artes visuales, e inglés. Este horario es una señal inequívoco de las

prioridades del liceo y el departamento de educación: no da aymara el estatus de lenguaje ni matemática, pero aparentemente merece más tiempo que los artes o los idiomas extranjeros. Hay una pauta estatal con estándares para cada nivel de EIB. Veronica dice “nosotros como educadores, como profesores, nos norma, cierto, por semestre que tipo de cuantos niveles tienen que pasar. Pero aun así, le da la flexibiliza.”

Veronica utiliza la flexibilidad que tiene para crear lecciones que son específicas a la vida en Putre y las experiencias personales de los estudiantes. Por ejemplo, la Cruz de Mayo, una celebración andina que junta tradiciones y cosmovisión aymara con las creencias católicas, no es una parte del currículo oficial en mayo, pero Veronica la incorpora en sus clases. En la clase de tercer básico, los estudiantes están aprendiendo canciones en aymara para una presentación en día de la familia cuando los niños llevarán trajes tradicionales y cantarán. Una canción nueva es sobre “una señora de Putre,” un detalle de la clase que acerca la lección a las vidas de los estudiantes. En la clase de primer básico, los estudiantes ven un video que se llama “el origen de mi familia y mi pueblo.” Todos los visuales son del paisaje andina similar a lo de Putre. En voz en off, una niña pregunta a su abuelo “¿Qué significa nuestro apellido?” y “¿cómo llegaron aquí nuestros antepasados?” Después del video, Veronica escribe los apellidos de los estudiantes en la pizarra blanca. De los once apellidos de la clase, más de la mitad son aymara. Veronica traduce los apellidos aymara y explica sus historias. Por ejemplo “Mamani” significa “águila,” y la familia Mamani se llama así “porque la familia tiene características del águila.” Veronica pide que los estudiantes los memoricen los significados de sus propios apellidos. Para abordar la diferencia entre los estudiantes con apellidos aymaras y castellanos, dice “todos los apellidos no son buenos o malos, solo son distintos. No importa si son en aymara o castellano.” Al fin de la clase, Veronica asigna tarea: los niños tienen que preguntar a sus abuelos sobre la historia de sus familias. Es una lección muy personal en que los estudiantes son el tema de su clase. En vez de un “todo Chile es Chile” mentalidad que niega la diversidad de culturas y maneras de vida que existe en el país, EIB da a los estudiantes

indígenas la oportunidad ver sí mismos representados en un contexto académico. Es importante que no sea representación vaga, pero representación por la incorporación del nombre de su pueblo en una canción y lecciones sobre sus apellidos y las ceremonias que celebran con sus familias cada año. Cuando enseña estos temas, Veronica valora las tradiciones culturales en términos tangibles que estudiantes de seis años pueden ubicar en sus experiencias vividas.

Además de la historia y tradición local, los profesores de EIB enfatizan la enseñanza de valores y la importancia de familia. Veronica explica que la cosmovisión “es modo de vida para nosotros. Por dar un ejemplo, no sé, la mujer andina, cuando se casa, en aymara, se casa, se supone que es para toda la vida. Así mi marido y así fiel y todo, yo tengo que preocuparme para él. Si él está en la cárcel, tengo que ver para él, y tengo que dé alguna forma ayudarlo. Quizás no responsabilizarme totalmente, pero sí buscar forma de ayudarlo. Porque algún momento, fue mi compañero de vida, porque algún momento fue padre de mis hijos, entonces solamente por este hecho, mi cosmovisión dice que tenemos algo en común, y que no se puede desligar”

Este énfasis en la familia, y especialmente el matrimonio, aparece en la clase de tercer básico en las letras de una canción. La traducción castellana lee, “arroz con leche/ quiero casarme/ con una señora de Putre/ buena cocinera/ buena tejedora/ muy buena persona/ para jugar.” Según cosmovisión aymara, mujeres y hombres no alcanzan la madurez antes del matrimonio. Por la enseñanza de una canción sobre el matrimonio a los niños, Veronica enfatiza su importancia como una parte de la vida. Los mensajes de género en la canción también son interesantes. Desde mi perspectiva occidental, parecen imponer roles que limitan mujeres. Aunque, la cocina y el tejido son actividades centrales a la cultura aymara. Por lo tanto, es posible que las letras plantean las mujeres como guardianas poderosas de cultura y tradición.

Además de la familia, Veronica y la educadora tradicional con quien hablé enfatizan los valores de respeto, honestidad y trabajo duro en sus entrevistas. En

las clases, estas prioridades son evidentes en el contenido de las lecciones y las expectativas de comportamiento de los estudiantes. En la clase de primer básico, cuando los niños están aprendiendo saludos y despedidos, Veronica dice que “cuando alguien saludarnos, nos sentimos bien.” Incluye en su lección de vocabulario las normas de interacción social. La filosofía de educación de Veronica no está restringido al conocimiento académico. Cuando explica la importancia de la enseñanza de cosmovisión Aymara, dice, “es importante que nuestros niños sepan, y no solamente que sepan como conceptos, ojalá que los vivan. Que es una práctica de vida.” Según Veronica, en Putre, “los niños son muy sanos de mente. Son muy cariñosos, son muy afectivos.” Ella cree que estas características son vinculadas con su crianza en la cultura aymara. Para Veronica un gran propósito de la educación, y especialmente el programa de EIB es criar a gente buena. Esta filosofía del rol de educación, y por extensión, el rol de profesor, es evidente en la manera en que Veronica y Aurelio interactúan con los estudiantes. Veronica llama a los estudiantes “hija/o” y “mi amor.” En la clase de primer básico, Veronica arregla el pelo de un estudiante mientras enseña la clase. Aurelio pasa la mayoría de las clases dando atención individual a los estudiantes para corregir su pronunciación y ocasionalmente su comportamiento. En la clase de tercer básico, hay una nueva estudiante. Veronica presenta sí misma como “Veronica,” y el educador tradicional como “Don Aurelio.” Esta conducta informal y cariñosa de los dos profesores es una extensión lógica de la idea que la educación es personal además de académica.

EIB: Impactos en la identidad de estudiantes

Los familias y profesores de los estudiantes de EIB reconocen los límites del programa, pero todavía creen en el poder del programa tener una influencia positiva en la autoestima de los estudiantes dentro de su identidad indígena. Ruth Zegarra, la madre de un hijo de tres años, dice que es importante que su hijo sepa la historia de Putre porque “tiene que saber de donde viene... y su abuelo, y su papá, y su tatarabuelo y su bisabuelo, quienes fueron. Creo que es importante que sepa de donde

viene, de que es aymara, porque él tiene el certificado de indígena. Él es aymara.” El programa de EIB dedica mucho tiempo a fortalecer las conexiones de los estudiantes al pasado de su gente. La lección sobre los apellidos es un ejemplo claro de esto. Ruth cree en la importancia y poder de lecciones así. Dice, “están valorando nuestras raíces. Por lo menos, yo agradezco que [el liceo] las ponga en la práctica.” Aunque, no tiene expectativas poco realistas de EIB. Dice “es bonito para que [mi hijo] la aprenda [la lengua], pero no la va a poner en práctica, en eso yo tengo claro.” Estos límites de aprendizaje del idioma traducen a límites del fortalecimiento de la identidad. Como la educadora tradicional dice, “un pueblo originario sin mantener su lengua, sin mantener su cultura, deja de ser un pueblo.” Cuando le pregunté si el programa de EIB es un éxito en este sentido, su respuesta era realista: “yo creo que más que un éxito, es la posibilidad de mantener algo que está, o de recuperar algo que estuvo. Los avances son relativos. Son quinientos años que no puede recuperar en 8 años del programa.” La fluidez verdadera de un idioma se transmite en la familia, no en la escuela, y la mayoría de los padres en Putre no saben Aymara y no tienen la capacidad transmitirla a sus niños. Aunque, existen medidas que el liceo podría tomar, como la implementación de clases de Aymara en kinder y pre-kinder cuando los niños están más susceptibles a la adquisición de lengua y en los niveles después de séptimo básico cuando los estudios obtienen seriedad académica. Cuando el liceo no intenta enseñar Aymara más allá de frases básicas, envía el mensaje a los niños que la lengua, y por asociación, la cultura, no es suficientemente relevante o valiosa justificar el tiempo y esfuerzo que son necesarios para lograr fluidez. Como Ruth remarca, los ancianos que son hablantes de Aymara “están aprendiendo a hablar español, por qué no nosotros también aprender hablar Aymara?”

A pesar de sus defectos, es importante argumentar la creencia de críticos que EIB es un fracaso inequívoco. Cuando se evalúa el nivel de éxito de EIB, es necesario que se considere el contexto de siglos de colonización además de los éxitos no cuantificables. La educadora tradicional habla de la felicidad que la gente tiene cuando participan en los costumbres y tradiciones de su cultura. Dice que

la idea [de EIB] es mantener eso, y que niños puedan ser feliz dentro de su entorno sin la discriminación y con respeto. Y que puedan aceptar el mundo con optimismo. Antiguamente, la gente era en una situación de renegar de la identidad. [Hoy en día, hay] un cambio radical de pensamiento, pero cuesta ponerla práctica en el sentido de sentirse ... todavía queda mucho trabajo. Mucho trabajo. Muchas cosas que hacer, tanto en el mundo comunitario y también al nivel de estado. Los profesores de EIB en Putre están haciendo este trabajo. Es difícil medir progreso hacia una meta tan idealista e intangible como felicidad. Aunque, el hecho de profesores de EIB que debido a sus propios orígenes aymara, tienen un entendimiento personal de la lucha aceptar identidad indígena, están intentando, es progreso en sí mismo.

Conclusiones

Así como la infravaloración de identidad Aymara durante Chilenización fue política, la re-valoración de identidad tiene que ser política para ser exitosa. El cambio en la educación es una etapa importante, pero los mensajes positivos de EIB tienen que ser reforzados fuera de la aula. Según la educadora tradicional, con EIB, el estado “está haciendo como lo mínimo.” Dice, “no sé si tiene la interés por todas las instituciones, no solamente los colegios, no con la justicia, la regulación de leyes. Los pueblos originarios tienen su forma de justicia, su forma de mirar las cosas, su forma de realizar todo que es, todos derechos.” Cuando los leyes de Chile no reconocen esta diferencia, cuando EIB está enseñando solo en liceos con alta densidad de estudiantes indígenas, cuando las regulaciones del país priorizan los beneficios de las empresas de minería sobre los derechos de la gente indígena de acceso al agua limpio, cuatro horas de clases por semana no es suficiente. A pesar de sus defectos, el programa de educación bilingüe intercultural en Putre es un esfuerzo poderoso anti colonial. Aunque, su potencial estará restringida con tal de que exista en una sistema que oprime a los pueblos indígenas.

Bibliografía

- Castro, G.W. y Silva, F.F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Universidad de la Frontera.
- Cayuqueo, P. (2012). "Lenguas ancestrales de Chile: Especies en Peligro." *Revista Enfoque*.
- Central Intelligence Agency. (2017). Bolivia. *The world factbook*.
- Morales, J. C. M. (2005). *Los rostros del aymara en Chile: el caso de Parinacota*. La Paz: Plural Editores.
- Ministerio de Educación (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago.
- Thiong'o, N.W. (1986). *Descolonizar la Mente: La política lingüística de la literatura africana*. (López M.S, Trad.). Barcelona: Penguin Random House.

ENTREVISTAS

- Educadora tradicional. Entrevista personal. 10 mayo 2017.
- Quispe, Veronica. Entrevista personal. 10 mayo 2017.

Ramirez, Julia. Entrevista personal. 19 mayo 2017.

Tancarie, Aurelio. Entrevista personal. 16 mayo 2017.

Zegarra, Marcela. Entrevista personal. 16 mayo 2017.

Zegarra, Ruth. Entrevista personal. 16 mayo 2017.