

LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, 1980-2010*

INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION IN THE REGION OF ARICA AND PARINACOTA, 1980-2010

Carlos Mondaca Rojas** y Yeliza Gajardo Carvajal***

La Región de Arica y Parinacota es un espacio multicultural y transfronterizo donde se ha implementado una política pública de educación intercultural bilingüe. Transcurridas varias décadas de su puesta en marcha y considerando sus limitaciones, es necesario realizar un análisis crítico de esta política. Por ello, este artículo desarrolla un análisis bibliográfico del proceso histórico de implementación y ejecución de la Educación Intercultural Bilingüe por parte de las agencias educativas del Estado chileno en la Región de Arica y Parinacota. Finalmente, se establecen tres momentos en la política educativa que sirven de base para la formulación de propuestas para el desarrollo de un modelo educativo acorde a los nuevos escenarios y realidad de la región.

Palabras claves: Educación intercultural bilingüe, competencias ciudadanas, norte de Chile.

The Arica and Parinacota Region is a cross-border and multicultural area, in which a public policy of intercultural bilingual education has been implemented. Having passed several decades since its introduction and considering its shortcomings, an critical analysis of this policy is necessary. Therefore, this article carries out an analysis of the bibliography of the historical process of implementation and execution of intercultural bilingual education by the education agencies of the Chilean state within the Arica and Parinacota Region. Finally, three moments of the educational policy are established that serve as a foundation in order to formulate proposals for the development of an pedagogical model according to the new settings and the reality of the region.

Key words: Intercultural bilingual education, skills citizens, northern Chile.

Introducción

La globalización y los cambios ocurridos a nivel político, económico, social y cultural en los últimos treinta años han delineado un nuevo escenario respecto de las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en América Latina. La UNESCO sostenía el 2012 que los procesos de migraciones rurales y urbanas, el surgimiento de la etnicidad y la etnogénesis de los pueblos indígenas requerían de la promoción de una educación intercultural bilingüe, no solo como una forma de reparación histórica de los gobiernos a su permanente exclusión social, sino como una política internacional sustentada en las disposiciones de la Organización de Estados Iberoamericanos (1997), que sugieren la puesta en marcha de Políticas Gubernamentales Educativas para los Pueblos Indígenas en todas las naciones latinoamericanas¹.

Muchas de estas políticas se han instalado en los últimos treinta años en los países de la región

producto de la ratificación del Convenio de la OIT 169 y la promulgación de leyes que regulan los temas indígenas en cada país. Sin embargo, durante el proceso de implementación de la EIB, han surgido una serie de deficiencias que han llevado a las instituciones a evaluar sus procesos internos. La misma UNESCO reconoce que “Un nudo crítico para estas políticas se observa en el proceso de la cobertura e implementación de la EIB: ¿Interculturalidad para todos? Es la pregunta que se instala en la actualidad, ya que los modelos de antaño focalizaron a los indígenas como únicos destinatarios de estos enfoques educativos” (UNESCO 2012:113)². En Chile existen estudios y publicaciones académicas que han analizado los alcances de los programas de interculturalidad, siendo uno de sus cuestionamientos principales el hecho de que solo se han enfocado en contextos indígenas como un modelo acotado e insuficiente para una cobertura de inclusión social (Cañulef 1998; Sánchez 2001; Mondaca 2003; Le-Bert

* Resultado del Proyecto Fondecyt N° 1130859.

Proyecto de Investigación Científica y Tecnológica UTA N° 5716-13.
Convenio de Desempeño Universidad de Tarapacá-MINEDUC.

** Universidad de Tarapacá. Departamento de Educación, Arica, Chile. Correo electrónico: cmondacar@uta.cl

*** Universidad de Tarapacá. Proyecto Fondecyt N° 1130859, Arica, Chile. Correo electrónico: yeliza@gmail.com

(Coord) 2004; Rother 2005; Riedeman 2008; Sir 2009; MINEDUC 2011; García 2012).

En este sentido, el presente artículo analiza el proceso histórico de implementación de la EIB en la Región de Arica y Parinacota, desde las primeras experiencias desarrolladas a partir de proyectos internacionales hasta la instalación de programas educativos por instituciones del Estado chileno. A partir de una revisión bibliográfica teórica y metodológica de las políticas públicas del Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) se caracteriza y analiza las líneas de trabajo, los productos y resultados de estas intervenciones durante las tres últimas décadas. Se sostiene que en una primera etapa, en la zona de estudio, se desarrolla una acomodación de la escuela chilena que venía gestándose desde 1930 con la presencia de la escuela normal y sus profesores, quienes serían los principales agentes educativos en la inculcación de la chilenidad en las zonas rurales³. Este proceso será interrumpido en la década del sesenta por la instalación del Plan Integral de Educación (plan piloto del MINEDUC en convenio con la Junta de Adelanto de Arica en 1961) que desde un enfoque desarrollista intenta promover la integración nacional en la zona urbana, rural e indígena de la provincia, por medio de un sistema educativo que debía atender las necesidades políticas, económicas, sociales y culturales para el desarrollo regional y nacional.

La experiencia ministerial del llamado Plan Andino fue interrumpida por el golpe militar y da paso a un sistema educativo que promueve las llamadas “escuelas de concentración fronteriza”, establecimientos de formación de educación básica en multigrados que permite a los alumnos residir en ellas por medio de internados y capacitarse técnicamente de acuerdo con las actividades propias de cada zona. Se ubicaron en áreas lejanas de la urbe preferentemente entre los cordones de la precordillera y del altiplano regional⁴.

Durante la década del sesenta, y de forma particular en los ochenta, se inicia un proceso de incorporación de la temática educacional en espacios indígenas; algunos estudios intentan develar la relación escuela y población local con características andinas, desde diferentes campos de investigación, los que serán los precursores de la instalación de lo que se denominará como EIB a fines de la década de 1980. En este período, un proyecto de la OEA dará el puntapié inicial en

materia de interculturalidad en la zona aymara, el que será coordinado por la Universidad de Tarapacá que, con su equipo técnico, elaborará una serie de textos que intentan contextualizar la educación nacional para la región con un enfoque de educación rural, y en menor medida, intercultural bilingüe. Este se mantendrá vigente hasta los años noventa.

Un segundo período está caracterizado por la década de 1990 al 2000, que parte con el proceso de retorno a la democracia, donde aparecerán los programas de las 900 escuelas y el MECE Básica del MINEDUC, que permitirán desarrollar políticas de inclusión social en áreas rurales e indígenas. Estas propuestas son el antecedente para la creación de los primeros programas de EIB estatales, que serán resultado de la nueva política indígena que nace a fines de la década del ochenta en las discusiones de la Comisión de Estudios de Políticas Indígenas, que será el organismo precedente para la promulgación de la Ley N° 19.253 y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI (1993), consolidándose aún más con la puesta en funcionamiento de la Unidad de Educación y Cultura de la CONADI (1995) y del Programa de EIB del MINEDUC (1995).

La tercera fase estará caracterizada por el fortalecimiento desde el 2000 en adelante con la implementación de las dos fases del Programa Orígenes (2001), lo que significará un aumento en la inversión, el inicio de iniciativas de índole pedagógica y la instalación de varias líneas de EIB que incrementarán los estudios y la producción bibliográfica pedagógica y teórica en materia de interculturalidad y bilingüismo además de la elaboración de los primeros textos de estudio y de materiales educativos en EIB para el aula de las escuelas indígenas.

En estos tres momentos, si bien se ha relevado el tema de la identidad indígena en la sociedad regional y nacional, aún existen carencias debido a que los Programas de EIB han direccionado su política intercultural solo para contextos indígenas en el ámbito rural, no integrando el mundo urbano y los contextos multiculturales y transfronterizos, lo que ha significado la inexistencia de un modelo pedagógico intercultural que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile con contenidos y competencias inclusivas globales, más que solo étnicas, que inferimos podrían permitir a los estudiantes desarrollarse en contextos culturales

diversos, haciendo de la educación un patrón de transformación social (Dietz 2012).

La educación en el escenario andino regional

Uno de los primeros intentos por establecer y organizar la educación regional en espacios con población indígena nace por la década del sesenta con el llamado Plan Integral de Educación, el que apuntaba a crear un plan piloto en el Departamento de Arica que en el futuro tuviera un carácter nacional. Se establece en este departamento debido a la necesidad de integración nacional como zona de frontera, pero por sobre todo por las características de autonomía política y crecimiento económico que tenía, debido a la existencia de una Junta de Adelanto que velaba por el desarrollo regional.

Entre el 19 y 23 de enero de 1961, una delegación presidida por el Ministro de Educación Eduardo Moore visitó la ciudad para solicitar el apoyo político y financiero del Consejo de la Junta de Adelanto, para aplicar en este departamento una reforma educacional bajo el Decreto N° 891 del 16 de febrero de 1961 que establecía una serie de disposiciones organizacionales y administrativas, fortalecidas posteriormente por el Decreto N° 2020 y el Decreto Orgánico N° 15473⁵. Estos documentos se refieren de forma general a la importancia de tener una nueva estructura del sistema escolar que incluyera los diferentes tipos de instituciones para el desarrollo de la comunidad y que tuviera la estructura necesaria para atender oportuna y eficientemente las necesidades culturales de los individuos de la zona y el país. En 1964 se pusieron en vigencia los programas de primero a noveno año, que de acuerdo con los lineamientos del Plan de Cultura Básica, debían ser funcionales, flexibles y debían permitir su adaptación a la zona. Paralelamente, la UNESCO firma un convenio con la Junta de Adelanto apoyando este plan piloto para convertirlo en un valioso aporte a la educación y al desarrollo de las comunidades. Producto de esto, se dispondrá por primera vez de un jefe del plan y de dos expertos, uno para educación rural y otro de desarrollo de las comunidades (Belsú *et al.* 2001).

Una vez acaecido los hechos del golpe militar, se trunca la idea del Plan Integral de Educación y se implementarán en el área andina las escuelas de concentración fronteriza y como sugiere González (2002), se observó una flexibilidad en el currículum, ya que uno de los objetivos principales era

“...proporcionar una cultura básica de carácter instrumental, con el propósito de que los alumnos pudieran desenvolverse mejor en su ambiente social, cultural y natural” (2002:174). Asimismo, el plan de educación tecnológica tenía por objetivo entregar capacitación tecnológica pertinente a las necesidades de la comunidad y región. Esta apertura hacia la alteridad étnica también se puede observar en los Planes y Programas de Enseñanza General Básica promulgados en 1980 con el Decreto N° 4002, donde se aboga por el reconocimiento de la diversidad cultural, no solo de los pueblos indígenas, sino que de todos los grupos sociales del país y respecto de ellos los profesores en la zona propendieron a incorporar el nacionalismo en las actividades educativas mediante de prácticas y ritos cívicos que inculcaron una vez más una marcada campaña chilenezadora en estos territorios.

En esta primera etapa prima un enfoque desarrollista que va a visibilizar lo andino y a los aymaras, por medio de estudios sobre la educación y las escuelas en espacios rurales. Serán las sedes regionales de la Universidad de Chile y de la Universidad Católica, y posteriormente la Universidad de Tarapacá, las que iniciarán estudios e investigaciones sobre la situación escolar de las comunidades rurales indígenas en problemáticas como la inmigración familiar, la situación del estudiante rural y sus aspiraciones de trabajo en la ciudad de Arica (Cayo 1969; Aravena y Gaete 1970; Cid 1985); también, sobre su desadaptación social y rendimiento escolar (De la Barrera 1975; Rojas 1988), junto a estudios más particulares sobre las necesidades educativas en Putre (Ávalos 1975; Abarca *et al.* 1976), Ticnamar (Pérez 1978; Baltazar *et al.* 1988), Belén (Villanueva 1983), General Lagos (Klockner 1983), Comuna de Camarones (Cofré 1984), Guallatire, Chapiquiña y Pampa Algodonal (Romano 1986), Valle de Azapa (Muñoz *et al.* 1989) y en el altiplano en general (Thomas 1978; Podestá 1980, 1981; Rojas 1980; Carvajal 1985). Además, surgen los primeros estudios con una mirada crítica sobre la educación en espacios aymaras (Gunderman 1976, 1984, 1985, 1985a, 1985b; Muñoz 1980; Podestá 1985, 1987a, 1989).

El inicio de la década de 1980 va a mantener algunas de las problemáticas esbozadas anteriormente, pero por primera vez en la zona aparecerá el concepto de Educación Intercultural Bilingüe y estudios más específicos sobre la situación aymara, resultados de un proyecto con financiamiento OEA

que ejecutó la Universidad de Tarapacá. A partir de este se elaborarán un conjunto de textos y estudios relacionados con educación en el mundo rural. Carrasco *et al.* (1980) diseñará un material de orientación familiar proponiendo un currículum experimental para niños, padres y profesores del altiplano y de la precordillera; Hugo Mamani (1982) propondrá un alfabeto para su uso en los aymaras del norte de Chile, mientras el profesor Manuel Mamani escribe dos documentos de consulta sobre el bilingüismo y toponimia aymara en la región (1982); este último se editará el 2010 en un estudio más detallado del norte chileno. Destacan en número los trabajos del Coordinador Germán González y su equipo del Departamento de Educación, que desarrollarán diversos aspectos de la educación andina, además de la elaboración de material concreto para ser aplicados en escuelas rurales.

Lo destacable de esta etapas es que por primera vez se proponen innovaciones curriculares (González 1985, 1987a, 1987b y 1987c) y el diseño de libros de apresto para distintas asignaturas y niveles de enseñanza en el ámbito rural (Ahumada 1986, 1986a; González 1986a, 1986b, 1986c, 1986d, 1987c, 1988; González *et al.*, 1989; Platero 1988a, 1988b y 1990; Molina y Gutiérrez 1988); aparecerán también estudios sobre economía andina (Álvarez 1982; Castro 1985). Destaca entre los trabajos fuera del proyecto OEA, el texto experimental de apresto para lectoescritura para niños andinos rurales "*Marka Masi somos del mismo pueblo*" (Díaz, Fernández y Milanés 1985) y un estudio sobre la cultura ancestral y la escuela que involucra la idea de museo y de rescate del patrimonio e historia local en las aulas (Córdova 1982), así como algunas tesis de pregrado relacionadas con estudios del lenguaje en niños de pre básica en escuelas del Valle de Azapa (Jerez *et al.* 1988), el análisis de las políticas de administración educacional (Cisterna 1989) y sobre el concepto de educación en la comunidad aymara desde el método diferencial semántico (Salinas *et al.* 1989).

Frente a esta proliferación de estudios e intervenciones en materia educacional, el Ministerio de Educación, en 1983, propondrá un estudio para evaluar el sistema de escuelas fronterizas, lo que permitirá por primera vez intentar delinear un programa orientado a sectores andinos. En este mismo tenor Cordero (1986) desarrollará una evaluación de los objetivos y los procesos del proyecto de desarrollo educativo para el altiplano y precordillera

de Arica, que se hará extensivo a todo el altiplano del norte de Chile (Platero 1987).

De este período es importante señalar que la acción de diseñar textos para el profesor rural, estudiantes y el grupo familiar andino fue tremendamente significativa, ya que esto manifestó tempranamente la existencia de diferencias culturales entre el sector rural andino y el urbano, más aún cuando no existía un programa formal ministerial. Entre sus aspectos negativos debido a la rigidez del currículum nacional muchas de estas iniciativas tuvieron una respuesta muy baja por parte del profesorado, además no tuvieron continuidad debido al término del proyecto. Sin embargo, fueron un punto de partida y de aprendizaje para la década del noventa.

Desde el punto de vista teórico y metodológico, se observa la ausencia, en la discusión y los textos pedagógicos, del desarrollo de la problemática migración campo-ciudad. Además, resulta determinante que la mayoría de estos estudios están enfocados en niños, padres y profesores del altiplano y precordillera chilenas, relegando, asociando e identificando lo aymara solo al entorno andino y no a la presencia de los migrantes en la ciudad. Sin embargo, se debe rescatar que estos esfuerzos académicos fueron visionarios en cuanto a entender la educación de lo andino, lo rural e incluso lo aymara, desde un prisma diferente en el área interior de Arica y Parinacota, aunque muchos de ellos cayeron en el esencialismo tradición versus modernidad, asociando el mundo rural al atraso y lo urbano al desarrollo.

La emergencia indígena y la educación intercultural bilingüe en Arica y Parinacota

Desde 1990 comienza la implementación de la EIB en Chile y por ende en nuestra región. Este trabajo fue gracias al esfuerzo tanto del Estado como de los mismos pueblos indígenas. Este ha sido un lento proceso de cambios en la forma de pensar la educación nacional, los cuales se producen en un primer momento con la emergencia indígena de fines de los ochenta, y desde un punto de vista legal desde la década de los noventa a partir de la promulgación de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza LOCE (1990), que configura el marco legal referencial.

Los programas primigenios a la EIB nacional y regional serán el Programa de las 900 escuelas (1990) que beneficiará a las escuelas básicas

subvencionadas con rendimiento bajo (10% de las escuelas de cada departamento provincial con más bajo rendimiento SIMCE en cuarto año básico) y el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación para las Escuelas Básicas de Chile (MECE BÁSICA 1992), donde se crea el MECE Rural que “fortalecerá la innovación y la focalización de una discriminación positiva en diversas escuelas rurales multigrados del país” (MINEDUC 2000:8).

El trabajo en conjunto de la Comisión de Estudios de Pueblos Indígenas (CEPI), mediante de las Comisiones Regionales de Educación Indígena (CRECI) y el Ministerio de Educación, culminan, en el aspecto legal, con la promulgación de la Ley N° 19.253, conocida comúnmente como Ley Indígena, donde se avizoran los primeros intentos de implementación de una EIB en Chile. Es posible notar que por primera vez en la historia el Estado reconoce en un cuerpo jurídico la multietnicidad, expresando el reconocimiento y valoración cultural de los pueblos indígenas, y asume el deber de respetar, proteger y promover el desarrollo de sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile 1993).

Con relación a la cultura y educación indígena, este cuerpo legal hace indicaciones precisas sobre el uso, la conservación y promoción de los idiomas y de la cultura como también el establecimiento de programas escolares que posibiliten a los educandos acceder a un conocimiento adecuado y a una valoración positiva; en su artículo N° 32 indica que “la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global”. Lo que junto al artículo N° 33, señala que la “Ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas”. Para el cumplimiento de lo señalado la CONADI en coordinación con el MINEDUC promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas⁶.

Este marco institucional desarrollado durante los gobiernos de la Concertación, ha delineado la EIB en Chile. Sin embargo, respecto del desarrollo de los pueblos indígenas, ha manifestado un plano

inicial sobre protección y desarrollo de estos, otorgando un marco jurídico básico para las políticas y programas gubernamentales, donde se señala que debe construirse un sistema de EIB, conjuntamente con la constitución legal de la CONADI, que será un organismo autónomo del Ministerio de Planificación con sede en Temuco y en regiones con presencia indígena

La política Pública de EIB desde las agencias gubernativas de la CONADI y el MINEDUC

El 5 de mayo de 1994, en sesión ordinaria, el Consejo Nacional de la CONADI crea la Unidad de Cultura y Educación Indígena, que nace con el propósito de planificar una estrategia de acción orientada a la implementación de un sistema de EIB y promoción de las culturas de los pueblos indígenas. De acuerdo con lo establecido por el marco legal e institucional chileno, se inicia un proceso de coordinación entre MINEDUC y CONADI. El 18 de agosto de 1994 se emite un informe desde la Unidad de Cultura y Educación de Temuco en el cual se informa de la primera etapa del programa de coordinación entre esta institución, el MINEDUC y otras instituciones. Este informe se refiere fundamentalmente a llevar adelante la concreción real de la EIB en Chile, por medio de la organización de reuniones y talleres de planificación participativa con organismos universitarios, ONG, SEREMIS de Educación, Direcciones Provinciales de Educación, JUNJI, Sostenedores Municipales de Educación, entre otros⁷.

En lo referido a educación intercultural, esta será la primera expresión práctica en el trabajo desarrollado por ambas instituciones sobre la Ley Indígena, lo que más adelante se reflejará en una Reforma Educativa y la implementación de un programa de EIB a nivel nacional a partir de 1995, en sectores con presencia indígena. Todo este proceso permite la redacción de un informe sobre EIB, por la CONADI y el MINEDUC. Firman, con fecha 6 de junio de 1995, los jefes de unidad Alejandro Supanta C. y Guillermo Williamsom C., respectivamente. Dicho documento recopila el trabajo desarrollado desde la CEPI y la CRECI y el exhaustivo programa de talleres desarrollados durante 1994 y 1995. Además, se sistematizaron los principales antecedentes históricos institucionales, los equipos de trabajo y la metodología de elaboración de la propuesta⁸.

Se sientan las bases de la implementación de un programa de EIB en Chile y nos remitimos a

él, ya que pensamos que muchas de las propuestas, tanto teóricas-conceptuales como metodológicas allí esgrimidas, aún mantienen vigencia después de casi tres décadas, pues desde la CONADI se entiende a la EIB como el establecimiento de la modalidad educativa para el reconocimiento, respeto y protección de las culturas originarias a aplicar en establecimientos con niños y niñas indígenas y no indígenas, tendientes a la formación general en valores, actitudes y procedimientos basados en el reconocimiento de la diversidad cultural y el entendimiento entre miembros de distintas culturas⁹.

En este mismo sentido, desde el MINEDUC se concibe a la EIB como una práctica educativa ligada a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos didácticos y a la centralidad del niño como eje que ha de orientar la práctica pedagógica, con la participación de la familia y de las comunidades, siendo un modelo que permitirá ejercer el derecho natural de aprender la lengua materna, y de acuerdo con ella conectarse con lo fundamental de su cultura de origen y aprender la lengua nacional que les servirá para conocer y manejar con facilidad los códigos culturales de la sociedad nacional y global. Su finalidad, por tanto, es el mejoramiento de estándares de aprendizajes de niñas y niños indígenas por estrategias pedagógicas diferentes a las instaladas actualmente en el sistema; la equidad en la construcción de una convivencia intercultural y una gestión participativa de la comunidad educativa¹⁰.

Ambas conceptualizaciones teóricas sobre la EIB son parte del accionar del CEPI hasta la creación de la CONADI. El año de 1995, mediante el proyecto “Fundamentos y bases Curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe desde el punto de vista Indígena”, de la Unidad de Cultura y Educación, se elabora un documento borrador para la zona norte, cuya coordinadora fue Victoria Ilaja Reyes y una comisión técnica integrada por Horacio Larraín Barros, Juan Álvarez Ticuna y Juan Quispe Cruz, titulado “Fundamentos y Bases Curriculares de la Educación intercultural Bilingüe desde la Visión Aymara Atacameña”, que sirvió de insumo para el libro editado por el coordinador nacional del proyecto¹¹, Eliseo Cañulef el año de 1996 llamado *Hacia la Interculturalidad y el Bilingüismo en la Educación Chilena*.

Entre las líneas de acción de la CONADI destaca un proyecto del año de 1996 denominado “Elaboración

de las Bases sociales y políticas para construir el programa de educación intercultural bilingüe en la zona Aymara y Atacameña” (Instituto Regional de Promoción Aymara (IRPA) y Asociación Indígena “Pacha Aru”), cuyo resultado fue la publicación en 1999 de un libro denominado *Orientaciones del Pueblo Aymara y Atacameño para implementar una Educación intercultural bilingüe*; destaca de esta publicación la participación de las bases sociales Aymara, representada por sus principales dirigentes. A tres años del inicio del Programa de EIB del MINEDUC y cinco años del documento borrador, se plantea las mismas necesidades que han guiado el accionar de la CONADI, o sea, se mantienen las mismas necesidades profundas de transformación de la educación para llegar a la tan ansiada EIB, y si vemos con agudeza este proceso, gran parte de estas demandas estructurales planteadas por los mismos aymaras después de pasados 30 años, siguen vigentes.

Entre las principales actividades desarrolladas durante este proceso, desde el Programa de Aplicación del Diseño Curricular y Pedagógico Intercultural Bilingüe y otros de la CONADI durante 1995 y 2000, tenemos la realización de varios proyectos sobre el diseño de las bases sociales y políticas de la EIB, con varios informes sobre marco jurídico nacional, objetivos de una política en EIB, líneas prioritarias y etapas del desarrollo de la EIB, difusión cultural, así como un diagnóstico de la situación de la educación en ese contexto y período, sentando las bases de la EIB en Chile desde perspectivas filosóficas y educacionales indígenas¹².

Entre las primeras intervenciones existían, para el caso de Arica, los llamados “jardines étnicos” que nacen gracias al trabajo en conjunto de CONADI y la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI) en el área precordillerana, y el Instituto Agrícola “Kusayapu” para el área de Tarapacá, siendo las primeras inversiones los proyectos de Potenciación del Deporte y Recreación (Andes Consultores 1996), Diseño Curso e Implementación Postgrado EIB (Universidad de Tarapacá 2001), Implementación programa de capacitación y cursos de especialización de técnicos y profesionales indígenas (I.C. PRONORTE 1997), Sistematización de Contenidos Andinos II Etapa (Universidad de Tarapacá 2001), y Subsidio Residencia Estudiantil: Convocatoria Residencia Estudiantes Indígenas Educación Superior (Becarios). En el caso de las provincias de Arica y Parinacota, sucede un proceso distinto en comparación a Iquique, pues se observa una mayor

intervención en las escuelas y mayores experiencias de EIB, planificar con el fin de satisfacer las necesidades inmediatas en sectores donde existieran voluntades de profesores y directores¹³.

En el caso del MINEDUC, con la creación del Programa de EIB en 1995 duplica la inversión en esta materia. En 1996 se da inicio a un programa piloto con el objetivo de construir propuestas curriculares pertinentes para dar atención a la diversidad cultural y lingüística de niños indígenas que asisten a escuelas rurales en las cinco regiones del país con predominancia indígena (I, II, VIII, IX y X). Para este nuevo proceso sirve de base la implementación, en años anteriores (1992), del Programa MECE, y de forma particular el MECE Rural y el Programa de las 900 escuelas (1990), que abrieron posibilidades para que los establecimientos educacionales elaboraran respuestas pedagógicas más acordes con las peculiaridades de las áreas con presencia indígena, rural y campesina. Uno de los aportes para consolidar el PEIB fueron los microcentros del MECE Rural, que permitieron a los docentes reflexionar e idear innovaciones para sus establecimientos con la elaboración de perfiles de proyectos para traer más recursos. Junto con la reforma educacional, las aspiraciones emanadas en la Ley N° 19.253, específicamente en el nuevo marco curricular de la enseñanza básica, incorpora como orientación pedagógica el deber de la escuela de iniciar la enseñanza en la lengua materna (Decreto 40/1996); la necesidad del fortalecimiento de la profesión docente, especialmente las carreras de pedagogía en EIB y en las pasantías de los profesores; se hace referencia, en el MECE Rural, a la consideración del tema en liceos pequeños localizados en zonas Aymaras o Mapuches,; y el tema de apoyo de las becas indígenas, entre otras acciones.

Entre las principales actividades desarrolladas durante este proceso desde el programa de EIB del MINEDUC durante 1996 y 2000, se pueden mencionar la ejecución de siete proyectos piloto para la experimentación de un currículum pertinente a la EIB, para los primeros cuatro años de formación de los estudiantes, conjuntamente entre las universidades de Tarapacá, Antofagasta, Católica de Temuco, Austral de Magallanes y la Municipalidad de Tirúa; la capacitación a funcionarios públicos de la JUNJI, MINEDUC, CONADI y profesores indígenas en ejercicio, sobre los fundamentos de la EIB; la adquisición y distribución de materiales de consulta y bilingües, para profesores y educadoras de párvulos;

la formación docente continua, especialistas en EIB y maestrías; la distribución de becas indígenas; estudios sobre seguimiento a los proyectos piloto en desarrollo; actitudes de comunidades escolares hacia las lenguas y EIB; análisis de contenidos de los textos escolares de la educación básica elaborados de acuerdo con el Decreto 240; elaboración de materiales didácticos con orientaciones metodológicas para la enseñanza de las lenguas indígenas como segunda lengua; orientaciones y sugerencias para adecuar, complementar y contextualizar planes y programas de estudio que consideren aspectos de las cultura, lengua y cosmovisión indígenas; y orientaciones y estrategias metodológicas para la incorporación de asesores culturales como apoyo a la EIB y a los docentes.

La implementación de las líneas tendrá, en nuestra región, características y complejidades de diseño particulares, lo que va a cambiar a partir del año 2001 donde se produce un punto de inflexión de política administrativa y económica. Se incorpora al trabajo en EIB tanto de la CONADI como del PEIB del MINEDUC, el Programa Orígenes, con dos etapas que abarcarán toda la década. Tenía en su accionar el trabajo en EIB, donde sus principales directrices permitirían generar recursos humanos y financieros que potenciarían, cuantitativa y cualitativamente, el posicionamiento de la EIB con mayor fuerza en las dinámicas ministeriales nacional y regional, así como en la sociedad civil, establecimientos y sostenedores.

Un aspecto central en este programa, y que constituye un significativo aporte conceptual y metodológico, es la importancia atribuida a la participación de comunidades y dirigentes en las diversas acciones, lo que influye sobre los contextos y los procesos educativos generando mejores resultados de aprendizaje y calidad educacional con pertinencia. Esto significa que las experiencias educativas, en el caso de las escuelas integradas al Programa Orígenes, deben considerar los Planes Comunitarios de Desarrollo (PCD) diseñados por las comunidades y que expresan las demandas, proposiciones y aportes de las comunidades respecto de la Educación. La noción de territorio local de las escuelas está estrechamente vinculada a esta relación escuela-PCD. Además, complementa la acción del PEIB permanente con otras líneas de acción innovadoras o no contempladas, como las nuevas tecnologías de información y comunicaciones, la de evaluación o la de educación de jóvenes y adultos.

El Programa contará con líneas de acción, algunas nacionales y otras que se regionalizan; algunas serán por la vía de ejecución directa por las SEREMIAS y Departamentos Provinciales de Educación y otra por vía de licitaciones, entre las que podemos destacar la socialización de la EIB en actividades de difusión y de formación en las comunidades, con actividades asociadas a la realización de jornadas comunales de reflexión de niños y jóvenes acerca de la propuesta educacional de la EIB; el desarrollo de Proyectos Educativos Institucionales (PEI) a partir de la reconstrucción de la EIB de un modo participativo, con la comunidad educativa y la comunidad indígena, y actividades asociadas al apoyo en la reformulación de los PEI en escuelas PEIB vinculadas a las escuelas orígenes; el desarrollo profesional docente con actividades y un proceso de perfeccionamiento de docentes y de educadores en general, con actividades asociadas a seminarios regionales preparatorios del Encuentro Internacional de EIB a realizarse en el año 2004 en Santiago de Chile; recursos de aprendizaje, como diseño, producción, compra y distribución de bibliotecas docentes-comunitarias, bibliotecas de aula, equipamiento audiovisual y computacional, instrumentos de música y deportivos, elaboración de textos para NB1 y NB2, diseño y dotación de biblioteca de aula complementaria con materiales bilingües y contenidos culturales, y la realización del concurso nacional de videos educativos¹⁴.

Los grados de implementación de estas líneas variaron entre regiones, debido a las complejidades del diseño y la articulación institucional en su puesta en ejecución, con el lanzamiento de las Políticas de Nuevo Trato a los Pueblos Indígenas (2004-2010) por el presidente Ricardo Lagos Escobar. Surgió, desde entonces, una evaluación y análisis de lo desarrollado hasta el momento en materia de EIB, lo que permitiría el desarrollo de propuestas territoriales y regionales en materias particulares de cada pueblo originario. De acuerdo con lo anterior, se asume como política de Estado el tema indígena, y a diez años de las primeras políticas de EIB se evalúan procesos que son resultado de las jornadas de trabajo de la Comisión de Verdad Histórica y del Nuevo Trato, o Comisión Aylwin, que proponen en forma general políticas que vienen a satisfacer las demandas de los pueblos originarios; estas son retomadas por el gobierno de la presidenta Michelle Bachelet e implementadas por medio del MINEDUC, CONADI y el Programa Orígenes (en

una primera etapa, ya que en la segunda se fusionó a la CONADI), observándose en ellas un cambio importante en las políticas hacia los pueblos indígenas desde el Estado.

El MINEDUC desarrollará desde el 2004 en adelante una cuantiosa inversión en materia curricular, socialización, desarrollo y seguimiento de los PEI, capacitación y formación profesional docente en EIB en Iquique y Arica, el desarrollo de recursos de aprendizaje y juegos didácticos, entrega un conjunto de implementos deportivos, musicales y herramientas de trabajo en las escuelas, investigaciones aplicadas en materia de prácticas pedagógicas, estudio de actitudes hacia las lenguas indígenas y del contexto sociolingüístico, el fomento al desarrollo de iniciativas locales y de un currículum con diferentes subsectores con contenidos culturales y fortalecimiento del Programa de Becas Indígenas, entre otros.

Supuestos y vacíos de la EIB en la región de Arica y Parinacota

La política pública desde las agencias del Estado se establece a partir de lineamientos e inversiones, que se manifiestan, en parte, en estudios y publicaciones que afectan directamente la participación efectiva del mundo indígena nacional en la constitución de la EIB; el gran impulso a las investigaciones académicas se da recién desde la década del noventa, constituyendo a la EIB en uno de los aspectos importantes del Estado dentro del contexto de participación ciudadana, donde existen varios criterios (gradualidad, sectorialidad, diferenciación y selectividad territorial) y factores (políticos, culturales, sociales y económicos) que se deben considerar para priorizar el proceso de descentralización, con miras a lograr una serie de objetivos al bicentenario (2010). En estos criterios y factores, la educación regional ha manifestado cambios convenientes de descentralización en el país, desde la implementación de la Ley N° 19.253 y de las nuevas políticas educacionales con la reforma educacional, desde donde han surgido una serie de propuestas de administración y de proyección educativa radicales en su forma, ya que en la actualidad cada institución educacional debería poseer las herramientas para crear su propio PEI basado en un currículum con la autonomía de elaborar un ideario educacional, que sea un aporte relevante y pertinente a la comunidad regional.

Una segunda etapa que surge desde la emergencia indígena y la aparición de los programas del MINEDUC y la CONADI ya descritos, estará caracterizada por el crecimiento en inversión y trabajos en EIB de diversos agentes educativos y científicos sociales que formulan discusiones teóricas y conceptuales, y elaboran un corpus teórico que reconoce y valora al indígena como parte estructural de la sociedad chilena. Dichas propuestas se han sustentado principalmente desde el campo de las ciencias sociales, potenciando la estructura educativa y utilizando como nexo la educación informal. En este contexto, desde fines de los ochenta, la identidad étnica va a dar cuenta de una serie de profesionales que se identifican con la emergencia indígena a propósito de la conmemoración de los 500 años del descubrimiento de América (Chipana 1986, 2002; González 1998) y otros que proponen soluciones alternativas en educación y currículum desde la perspectiva andina en diferentes niveles de enseñanza (Álvarez 1987, 1990 y 1999; Bartolo, Flores, y Godoy 1990; González 1990; Arriaza 1991; Podestá y Arriaza 1991, 1993; Arratia 1993 y 1995; Álvarez 1995; Miranda 1996; CONADI 1996; Slootweg 1998; Tapia *et al.* 1998; Larraín 1998), donde se ve a los aymaras como parte de procesos socioculturales complejos y con gran dinámica para el cambio social y cultural.

De forma general, estos estudios marcan el inicio de la preocupación por establecer diseños educacionales y curriculares pertinentes en sectores de población andina, sobre todo en el tema de la lengua aymara (Harmelink 1988; Salas y Valencia 1988; Contardo y Espinosa 1990) y sobre cómo debiera enfrentarse el problema del bilingüismo en la región (Gundermann 1994, 1997) con la aparición de los primeros grafemarios aymaras (CONADI 1999; Irpa-Pacha Aru, 1999) y textos bilingües como Aymar Aru (Espinosa y Marca, 1999) y Sunipatqhanawi (Fernández y Marca, 2000)¹⁵.

En este mismo sentido, comienzan a aparecer los primeros materiales educativos para diferentes disciplinas, como la recopilación de relatos orales y su uso en los primeros cursos para acercar al alumno a su contexto andino (Podesta 1991, 1993) en el área de la geografía andina y cómo esta forma parte de una cosmovisión aymara (Aravena 1992), y también por primera vez se trata el tema de la etnomatemática (TEA 1991; Álvarez 1993). También aparecerá una serie de estudios que analizarán el espacio andino y cómo los aymaras construyen su

visión de mundo en distintos momentos históricos (Kessel, 1991); junto con esto aparecerán estudios de migración hacia la urbe y se comenzará a discutir sobre la EIB en contextos urbanos (Benavidez 1993; González 1998).

En una línea más histórica, acerca de la educación de los aymaras en el mundo salitrero y precordillerano de Tarapacá, y en menor grado la situación educativa en los Andes de Arica, se discutirá sobre el aspecto chilenezador y su influencia en la población andina (González 1994, 1996 y 2000; Mondaca 2008; Díaz y Ruz 2009). En la misma línea, pero a nivel más específico, tenemos el Manual Sinóptico de la Cultura Aymara (Quispe 1999) y algunas unidades didácticas, principalmente del subsector Comprensión del Medio Social, Natural y Cultural (Díaz, Mondaca y Ruz, 1999; Álvarez, 1999), y surge por primera vez un *Texto de Estudio Educación Básica Rural*, desarrollado por la Universidad de Tarapacá con financiamiento (MINEDUC 1998) y que será implementado por las escuelas focalizadas por el PEIB.

Una tercera fase de la institucionalización de la EIB a nivel regional va a presentar una creciente producción bibliográfica y continuará desarrollando los aspectos de la década del noventa, con un énfasis en textos de estudio para su utilización en el aula. Respecto de textos sobre la lengua y su enseñanza, destacan por ser no solo de difusión (Chura y Mondaca 2001), sino también de apresto en la iniciación de la lengua aymara (Álvarez 2000; Chipana 2002; Fernández 2002; Vergara y Godoy 2002; Figueroa 2010) y la oralidad (CONADI 2006); estudios sobre el castellano andino (Espinosa 2003), sobre los sufijos aymaras (Mamani y Marca 2004) y la aparición de un diccionario elemental de aymara (Medina 2006). En la línea de la etnomatemática tenemos “Mundo y número de los Aymara” (Ramos 2002) del PEIB y la tesis de Mg de EIB de Mamani *et al.* (2004) “Lineamiento de la Etnomatemática y su adecuada aplicación dentro de la Reforma Educativa”.

Igual que en la etapa anterior, se despliega una línea sobre tradición oral (Figueroa 2008, 2011) y cuentos aymaras (MINEDUC 2002; Figueroa 2011) desde una perspectiva de material docente y unidades pedagógicas para el desarrollo de la comprensión lectora (Cautín 2001), que incluyen la temática del patrimonio (CONADI 2008; Figueroa 2010), textilera y cultura aymara (Rivas y Vásquez 2005) y la relación con la autoestima en niños y

niñas andinas (Carrera y Monardes 2005). En esta misma temática existe un módulo de estrategias sobre autoestima (Ayala y Luque 2005) junto a un instrumento para evaluar esta en estudiantes aymaras (Meléndez 2000) y sobre la educación y la infancia como desafío para la EIB en los colegios municipalizados de la comuna de Arica (Cerdeña y Soto 2004). Es necesario señalar que la mayoría de estos estudios son resultados de tesis del Magister en EIB dictado por Universidad de Tarapacá entre el año 2001 y 2003.

En la temática de historia de la educación en el área andina, Sergio González Miranda editará su texto *Chilenizando a Tunupa* (2002), que resume un siglo de la experiencia educativa de los aymaras del norte de Chile; también aparecerá una serie de unidades didácticas elaboradas por profesores en aulas focalizadas con el PEIB (Fernández 2002; MINEDUC-PEIB 2002) y un grupo de tesis de la carrera de Profesor en Educación Básica con mención en EIB, de la UNAP sede Arica, que desarrollarán diversos tópicos de la etnicidad, la identidad (Necul 2009) y la cultura aymara mediante el uso de las TIC (Condore y Yáñez 2009), además de una propuesta ambiental desde la mirada andina para aplicar en escuelas (Adasme y Villalobos 2009).

Junto con esto, va a comenzar un trabajo académico y de investigación más acabado en materia de interculturalidad y reforma educativa en Chile (Álvarez 2000), se trabajará en conjunto con las escuelas y comunidades parte del PEIB. Destacan en esta línea el trabajo de Fernández (2002) quien publicará con el MINEDUC *Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos andinos y Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Reformas Estatales* (Sichra 2002), además del libro editado por el Instituto Isluga (2000) *Educación y Pueblo Aymara*. En el caso de estudios, tenemos una tesis de magister en EIB de la UTA (Mondaca 2003) que presenta el desarrollo e implementación en la Región de Tarapacá de la EIB y un análisis de esta en la misma región (Fernández 2003), lo que se suma a una serie de estudios nacionales que entregan orientaciones para la EIB (CONADI 2004; MINEDUC 2005), guía para hacer planes y programas propios (MINEDUC 2004) y enfoques curriculares en Chile en EIB (Luna e Hirmas 2004; Williamson 2004, 2011; Fernández 2005; Zurita 2010; MINEDUC 2011; Williamson 2011), sobre experiencias interculturales y sus desafíos

en educación básica (Flores 2011) y en educación parvularia (JUNJI 2012). Discusión sobre la lengua indígena como sector de aprendizaje (MINEDUC 2012) y análisis histórico en perspectiva de género de los textos escolares utilizados en la zona aymara (Carrasco y Gavilán 2012), representan el variopinto escenario de investigaciones y publicaciones que se están desarrollando actualmente en la región.

Comentarios finales

Primero, el análisis bibliográfico, la política y la inversión pública de los programas de la EIB nos permite sostener la necesidad de redefinir la política educacional de EIB que se implementa en la zona, ya que solo es un programa dirigido para contextos indígenas, que no integra el mundo urbano y los contextos multiculturales y transfronterizos, derivando en la inexistencia de un modelo pedagógico intercultural que forme a todos los estudiantes de la frontera norte de Chile con competencias ciudadanas interculturales que les permitan desarrollarse en contextos diversos.

Segundo, si bien nace como una política compensatoria a los pueblos originarios, no ha madurado sobre su verdadero valor como el modelo pedagógico intercultural que debiese ser para toda la educación nacional; además, se ha concentrado en la población indígena rural, sin considerar las migraciones hacia el mundo urbano de esta y la notable inmigración transfronteriza peruana y boliviana hacia nuestra región (tanto al mundo rural como urbano), y la creciente inmigración transfronteriza colombiana, y en menor medida de otros países de Latinoamérica, junto a la histórica presencia de colonias extranjeras que dan cuenta del crisol de identidades presentes en la zona.

Tercero, la problemática que ha significado incorporar un sector de lengua indígena para impulsar el bilingüismo, lo que ha resultado lento; esto nace primero como una tentativa de mejorar el aprendizaje del español y aprenderlo como segunda lengua, lo que se remitía solo a lo que en su momento se denominaba NB1 y NB2 (1° a 4° año básico); además, no se proyectaba para niveles superiores, situación que cambia radicalmente con la aparición de los consejos lingüísticos donde participa la comunidad y la escuela y como una política pública de los últimos tres años de avanzar hasta niveles de enseñanza media, en escuelas focalizadas por el PEIB del MINEDUC.

Cuarto, la problemática hoy se hace más latente, ya que las conceptualizaciones utilizadas en torno a lo intercultural carecen de un marco teórico sólido y hay confusión en temas como identidad, memoria, cultura, interculturalidad, multiculturalismo, biculturalidad, bilingüismo, educación indígena, entre otros (MINEDUC 2011). Además, este enfoque intercultural promueve el currículum nacional, en el que se percibe una idea de asimilación de los indígenas a la sociedad nacional, más que un diálogo intercultural (Mondaca 2003). Esto se manifiesta en una EIB discontinuada entre los niveles de enseñanza, sin la correlación efectiva de contenidos culturales con la familia, la comunidad y la escuela local (MINEDUC 2011).

Quinto, paralelamente no se observa correlación entre la inversión de las políticas públicas en EIB y los resultados reales en el aula¹⁶, lo que de forma particular es resultado de un proceso histórico de los aymaras, abordado fundamentalmente en la

construcción de una historia política, diplomática y económica, que incorpora una visión pasiva de ellos como sujetos sociales neutrales en estos procesos históricos¹⁷. Esto posibilita la ausencia de una sistematización de etnocontenidos y la trasmisión de estos en el currículum por parte de la comunidad, por ejemplo, y aunque se valora el aporte de los educadores tradicionales, aún falta integrarlos definitivamente al sistema de educación nacional.

Sexto, los trabajos bibliográficos y experiencias en la EIB regional, por lo general manifiestan un ideario “holocástico” y de “extinción” cultural de las comunidades aymaras, en pro de un proceso asimilacionista y aculturativo por parte de un “contrasistema urbano” asociado a la visión institucional impositiva del paradigma tradición/modernidad, en el que los sujetos sociales aymaras son percibidos como un elemento estático y pasivo dentro del contexto histórico en que se desarrollan, negándose su propia historicidad.

Referencias Citadas

- Abarca, O.
1976 “Realidad geográfica cultural y necesidades educativas de nivel medio de la zona rural de Putre”. Seminario para optar al título de Profesor en Inglés. Universidad de Chile Santiago.
- Adasme, J. y Villalobos, I.
2009 “Propuesta para una educación ambiental mediante una Unidad Didáctica Intercultural para su implementación en la escuela D-18 en el subsector de Ciencias Naturales de NB3, que integre contenidos de los ecosistemas locales. Tesis para optar al Grado de Licenciado en Educación y Título de Profesor de Enseñanza Básica con mención Intercultural Bilingüe Universidad Arturo Prat. Arica-Chile.
- Ahumada, M.
1986 “Colección Currículum Aymara. Tercer año básico”. Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
1986 “Colección Currículum Aymara. Segundo año básico”. Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- Álvarez, J.
1982 “La economía inserta en la escuela”. Tesis para optar a Título de profesor de Educación Básica. Instituto Profesional de Iquique.
1987 “Educación para el desarrollo andino. Una propuesta curricular bicultural para las escuelas Aymaras de Tarapacá”. Cuaderno de investigación social N° 24, Centro de Investigación de la Realidad del Norte. Iquique-Chile.
1990 “¿Educación Intercultural-Educación Etnica? Una visión crítica desde adentro. Taller de Estudios Regionales (TER) Iquique Chile. Actas/Revista Cuadernos de Educación Intercultural N° 2.
1995 “Catastro de experiencias educativas de educación intercultural bilingüe en Chile. Área Aymara Atacameña. Corporación Nacional Indígena. Asociación de Profesionales y Técnicos Mapuches APROTECA. Iquique
1999 “Jach’a mamanaj tatanaj layrapachat jiwasaru arusiri. Nuestros sabios abuelos nos hablan de tiempos antiguos”. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Subdirección Norte Iquique-Chile.
2000 “Jach’a Mamanaj Tatanaj Layrapachat Jiwasaru Arusiri” Corporación Nacional de Desarrollo Indígena-CONADI, Subdirección Norte, Iquique, Chile. Texto de apoyo a la educación intercultural bilingüe.
- Amaya, T.
1993 “Formación de la autoestima en adolescentes aymaras y no aymaras, estudio comparativo”. Tesis para optar al grado de psicólogo, Universidad de Tarapacá Arica, Chile.
- Apablaza, V.
1993 “Educación Parvularia a 4000 metros de altura”. Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.
- Aravena, R. y Gaete, B.
1970 “El nivel de aspiraciones del estudiante campesino en relación a las posibles alternativas de trabajo en los asentamientos y en la ciudad de Arica”. Universidad del Norte. Arica. Chile.
- Aravena, Z.; Ledesma, Y.; Tapia, C. y Carmona, M.
1992 Diseño instruccional para la enseñanza de la historia y la geografía en cursos combinados 5° y 6° en escuelas de precordillera de la provincia de Parinacota: Socoroma, Chapiquiña y Belén. Tesis para optar al grado de profesor de Educación Básica. Universidad de Tarapacá.
- Arratia, M.
1992 1993 “Problemas conceptuales de la antropología y sus implicancias: crítica al concepto de matriz cultural”. En Revista Diálogo Andino N° 11-12. Universidad de Tarapacá, Arica Chile.

- 1995 "Desarrollo y educación en la región de Tarapacá. Los casos de Camarones, General Lagos y Putre" Corporación Norte Grande, Arica, Chile. En Revista Temas Regionales Año 2, pp. 20-31
- Arriaza, P.
1991 "Fuentes bibliográficas para el estudio de los Aymaras" Cuaderno de investigación social N° 30. Centro de la Realidad del Norte CREAAR, Iquique-Chile.
- Ávalos, J.
1975 "Diagnosis de la realidad educacional de los adultos de Putre". Centro Andrológico. Universidad del Norte. Arica, Chile.
- Ayala, S. y Luque, A.
2005 "Módulo de Estrategias para elevar el autoestima de alumnas aymaras". Tesis para optar al Grado de Magister en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Baltazar, S.; Huallpa, M.; Yucra, C.; Yucra, M.
1988 "El niño andino y su ingreso a la educación general básica en la localidad de Ticnamar". Seminario para optar al título de Profesor de Educación Básica. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Bartolo, L.; Flores, P. y Godoy, L.
1990 "Experiencias curriculares en el mundo andino". Taller de Estudios Regionales (TER), Iquique, Chile. Actas/Revista Cuadernos de Educación Intercultural N° 2. Pp. 57-63. En: Actas del Primer Seminario Internacional Intercultural, Provincia de Iquique-Chile.
- Belsú, C.; Cárdenas, C. y Regodeceves, E.
2001 "Aporte de la Junta de adelanto de Arica al Plan Integral de Educación. Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Universidad de Tarapacá.
- Benavidez, R.
1993 "Espacio de acción del Migrante Aymara en Arica". Memoria para optar al título de Profesor de Historia y Geografía Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Biblioteca del Congreso Nacional
1993 "Ley 19.253". Disponible en: <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=30620&idVersion=1993-10-05&idParte>
- Cañulef, E. (editor)
1996 "Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. CONADI-FREDER, Temuco, Chile.
- Carvajal, J.
1985 "Estrategia educativa para el niño altiplánico". En Revista CRECES Volumen N° 6. N° 1 y 2. Santiago, Chile.
- Carrasco, A. y Gavilán V.
2012 "Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymaras de la zona altiplánica del norte de Chile". Estud. atacam. [Online]. N° 44, pp. 73-88. ISSN 0718-1043.
- Carrasco, V.
1980 "Elaboración de material de orientación para la familia andina". Proyecto: Diseño y aplicación de un currículum experimental para niños, padres y profesores altiplano y precordillera chilenos. Universidad de Chile. Seminario para optar al título de Orientación Educacional y Consejero Vocacional.
- Carrera, A. y Monardes, A.
2005 Plan y Programa de Estudio "Identidad y Autoestima en niños(as) indígenas y no indígenas NB1-NB2" Tesis para optar al Grado de Magister en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Castro, A.
1985 "El subsistema socioeconómico y cultural de los pobladores aymaras. Una resultante del ecosistema árido y semiárido de valles promontorios y del altoandino de la provincia de Parinacota-Chile". Colección Currículum Aymara. Universidad de Tarapacá y Organización de Estados Americanos.
- Cautín, P.
2001 "Elaboración de un material de apoyo docente para el desarrollo de la unidad de comprensión de lectura de los niños de Parinacota". Tesis para optar al grado de Profesor de Educación Básica. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.
- Cayo, J.
1969 "El estudiante rural ante el trabajo y la inmigración familiar". Seminario de Título. Universidad del Norte. Arica Chile.
- Cerda, S. y Soto S.
2004 "La Educación de la Infancia: Un desafío para la Educación Intercultural bilingüe (EIB) en los colegios municipalizados de la comuna de Arica. Tesis para optar al Grado de Magister en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Cid, D.
1985 "Relaciones entre el conocimiento de historia y geografía, actitud cultural y nivel de autoestima en adolescentes urbanos de ascendencia aymara". Seminario para optar al título de Profesor de Educación Media en Historia y Geografía. Universidad de Tarapacá.
- Cisterna, M.
1989 "Un análisis crítico a las actuales políticas de administración educacional aplicadas al sector aymara". Tesina para optar al grado de Administración Educacional. Universidad Arturo Prat, Iquique-Chile.
- Cofré, A.
1984 "La educación general básica en la comuna de Camarones". Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI
1994 "Informe de Trabajo Unidad de Cultura y Educación Indígena". Temuco, agosto 18 de 1994.
1995 "Fundamentos y bases curriculares de la educación intercultural bilingüe desde la visión Aymara-Atacameña". Documento Borrador, Iquique, Chile. Octubre de 1995.
1996 "Orientaciones generales referentes al programa de educación intercultural bilingüe". Temuco, junio de 1996.
1999 Edit. Flores G. "Antecedentes Sociolingüísticos y Ratificación de un Gramefario para la Lengua Aymara en el Norte de Chile."
2008 "Patrimonio y Comunidades indígenas aymara" CONADI, Santiago.
- Condore, C. y Yáñez, M.
2009 Centro de recursos de aprendizajes audiovisuales: "Conociendo la cultura aymara". Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y Título de Profesor de Enseñanza Básica con mención Intercultural Bilingüe Universidad Arturo Prat. Arica-Chile
- Cordero, M.
1986 "Evaluación de objetivos y procesos de mantenimiento de un proyecto de desarrollo educativo para el altiplano y

- precordillera". Tesis para optar al Grado de Magíster en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Córdova, J.
1982 "La cultura ancestral y la escuela". Tesis de Licenciatura en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Cortés, L.
1999 "Evaluación de los métodos de intervención educativo formativos para el desarrollo local de la comuna de General Lagos". Tesis para optar al grado de psicólogo. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Chipana, C.
1986 "Identidad étnica de los Aymaras en Arica". En Revista Chungará N° 16-17. Instituto de Antropología. Universidad de Tarapacá, Arica-Chile.
2002 "Aymara markasan yatiquawipa". Ministerio de Educación.
- Chura, D. y Mondaca, C.
2001 "Cartillas de difusión de lengua aymara". Ministerio de Educación. Fondo nacional de desarrollo de las artes. FONDART.
- De la Barrera, E.
1975 "Desadaptación social y rendimiento escolar del estudiante rural andino". Seminario para optar al título de Asistente Social. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Díaz, S. Fernández, F. y Milanés, L.
1985 "Marka Masi somos del mismo pueblo: Texto experimental de apresto lectoescritura para niños andinos rurales". Universidad de Tarapacá y Organización de Estados Americanos.
- Díaz, A. y Ruz, R.
2009 "Estado, escuela chilena y población andina en la ex subdelegación de Putre. Acciones y reacciones durante el período postguerra del Pacífico (1883-1929), Revista POLIS N° 24, Universidad Bolivariana, Santiago.
- Díaz, A.; Mondaca, C. y Ruz, R.
2000 "Unidad Didáctica: Hacia la Implementación de una Educación Intercultural. Niveles 1 y 2 de Enseñanza Básica. Subsector Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural". Edición CONADI. 1999. Subdirección Nacional Norte, Iquique-Chile.
- Díaz, J.; Aranda, A.; Ponce, O. y Latorre, E.
1995 "Determinación del perfil psicomotor del escolar de ascendencia aymara de las comunas de Putre y General Lagos. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Dietz, G.
2012 Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación: una aproximación antropológica. México, D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Espinosa, V. y Marca T.
1999 "Aymar Aru". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Subdirección Norte Iquique-Chile.
- Espinosa, V.
2003 "El español hablado por niños aymaras chilenos". Universidad de Tarapacá http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58112003001400010
- Fernández, L.
1990 EMANA: Una propuesta para la juventud andina. En: Actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, provincia de Iquique- Chile. En Cuadernos de Educación Intercultural N° 2. Pp. 127-131.
- Fernández, E.
2002 "Algunas orientaciones curriculares para la educación intercultural bilingüe en contextos andinos". Ministerio de Educación.
- Fernández, E. y Marca T.
2000 "Sunipatqhanawi". Corporación metodista EMANA. Instituto agrícola KUSAYAPU. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Subdirección Norte. Iquique-Chile.
- Fernández, F.
2002 "Markasana Achachilanakapata Yatiqapxani. Aprendiendo de nuestro pueblo y sus antepasados". Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de educación, MINEDUC. Santiago, Chile.
2003 "Hacia la construcción de una educación pertinente: La Educación Intercultural Bilingüe en la Primera Región. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Escuela de Antropología. Santiago, Chile. <http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/tesis2.pdf>
2005 "El curriculum en la educación intercultural bilingüe: algunas reflexiones acerca de la diversidad cultural de la educación". En Cuadernos Interculturales N° 3-4. Pp. 7-25. Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile.
- Figueroa, P.
2008 "Tradición Oral. Consideraciones para una Enseñanza con Identidad. Gobierno Regional. Arica y Parinacota.
2010 "La Riqueza de las Identidades de Arica y Parinacota. Todas las identidades construyendo un sueño colectivo". Universidad Bolivariana. Santiago, Chile.
2010 "Aymarar Arusiñani. Hablemos Aymara". Universidad Arturo Prat. Arica-Iquique. Chile. Proyecto de Investigación de Educación Intercultural Aymara de fortalecimiento del idioma en la formación inicial.
- Flores, W.
2011 Experiencias Interculturales en el contexto de la Universidad de Tarapacá. Desafíos a alcanzar. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- García, Sabina
2012 "Alcances y límites de la política de educación intercultural bilingüe en Chile: Un análisis desde lo postcolonial". Revista "Discusiones Públicas" Vol. 3 N° 2. Fundación IGNIRE. Santiago-Chile.
- Gazmuri, M.
1998 "Otros significados en la formación de la autoestima en adolescentes aymaras. Estudio exploratorio". Tesis para optar al grado de psicólogo. Universidad de Tarapacá Arica, Chile.
- González, S.
1994 "El Estado chileno en Tarapacá. El claroscuro de la modernización, la chilenización y la identidad regional". En Revista Diálogo Andino N° 13. Universidad de Tarapacá, Arica-Chile.
1996 "Civilizando al Yatiri: la labor docente de los maestros normalistas en el mundo andino de la provincia de Iquique antes de la reforma educacional de 1965". En Revista de Ciencias Sociales N° 6 3-58. Universidad Arturo Prat, Iquique, Chile.
2000 "Del refugio a la globalización: Reflexiones sobre el Aymara chileno y al escuela pública en el siglo XX". En Educación y Pueblo aymara. Instituto de Estudios Andinos Isluga. Universidad Arturo Prat. Iquique-Chile.
2002 "Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990". DIBAM, Santiago de Chile.
- González, G.
1985 "Innovaciones curriculares para el mundo andino". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
1986 "Manual para el guía andino. Papá y mamá preparar a Martín para ir a la escuela". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.

- 1986 "Texto Historia y Geografía, Manual del Profesor primer año". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1986 "Texto Ciencias Naturales, Manual del Profesor". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1986 "Texto Matemáticas, Manual del Profesor, segundo año básico". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1987 "Evaluación de un currículum para el mundo aymara". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1987 "Mejoramiento de un currículum para el pueblo aymara". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1987 "Texto Ciencias Naturales, Manual del Alumno". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1988 "Texto Ciencias Naturales, quinto básico" Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1989 "Innovación para el desarrollo cultural, económico y social del mundo aymara". Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
- 1990 "Mejoramiento de un currículum para el pueblo aymara". Taller de Estudios Regionales. Iquique, Chile. Actas/Revista Cuadernos de Educación Intercultural N° 2. Pp. 29-34 en Actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural.
- González, H.
1998 "Apuntes sobre el tema de la Identidad Cultural en la región de Tarapacá". En Revista de Estudios Atacameños N° 13, Universidad Católica del Norte, Antofagasta-Chile.
- Gundermann, H.
1976 "Un ensayo de crítica a los programas educacionales aplicados a los aymaras". En Revista Tecnología Educativa. Volumen IX N° 3. Santiago, Chile.
- 1984 "Contradicciones entre la realidad andina y los programas educacionales vigentes". Documento de Trabajo (fotocopiado). Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- 1985 "La visión aymara de la escuela, los profesores y la educación". Universidad de Tarapacá y Fundación Interamericana. Informe "Proyecto percepción de la escuela en la sociedad andina. Características culturales. Arica, Chile.
- 1985 "Los profesores rurales y la sociedad andina. "Proyecto percepción de la escuela en la sociedad andina. Características culturales. Arica, Chile.
- 1985 "Programas escolares y realidad andina". Documento de Trabajo (fotocopiado). Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- 1985 1994 "¿Cuántos hablan en Chile la lengua Aymara? Documento fotocopiado.
- 1985 1997 "Acerca de cómo los Aymaras aprendieron el castellano (terminando por olvidar el Aymara)". Documento fotocopiado.
- 1985 1997 "Etnicidad, identidad étnica y ciudadanía en los países andinos y el norte de Chile". Revista Estudios Atacameños N° 13. Universidad Católica del Norte, Antofagasta-Chile.
- Harmelink, B.
1988 "Investigaciones lingüísticas en el altiplano chileno. Un estudio entre la lengua Aymara en el norte de Chile". Fotocopia.
- Irpa y Pacha Aru
1999 "Antecedentes sociolingüísticos y ratificación de un grafemario para la lengua Aymara en el norte de Chile". Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Subdirección Norte Iquique-Chile.
- Instituto Isluga
2000 "Educación y Pueblo Aymara". Universidad Arturo Prat Iquique, Chile.
- Jerez, E.; Silva, I.; Pizarro, R.; Quispe, A.; Olivares, A.; Labbe, J.
1988 "Estudio exploratorio del lenguaje del niño del nivel de transición en las escuelas del Valle de Azapa de la Provincia de Arica". Tesis para optar al grado de Educación Parvularia. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles, JUNJI. Chile
2012 Experiencias educativas significativas en la perspectiva intercultural. En: http://www.junji.gob.cl/portal/phocadownload/documentos_tecnicos/Experiencias%20Educativas%20Significativas%20en%20las%20Perspectiva%20Intercultural.pdf
- Klockner, J.
1983 "La participación del apoderado en el quehacer educativo en la comunidad de General Lagos". Monografía para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Larraín, H.
1998 "Los porqué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe". Universidad Arturo Prat. Iquique. En Revista de Ciencias Sociales N° 7. Pp. 4-16.
- Le-Bert, Juan Miguel (coordinador)
2004 "Informe final de evaluación Programa Orígenes" Ministerio de Planificación y Cooperación. Santiago-Chile.
- Luna, L. e Hirmas, C.
2004 Enfoques curriculares de Educación Intercultural en Chile: Análisis para una propuesta de convivencia. Universidad Católica de Chile. Villarrica.
- Mamani, H.
1982 "Alfabeto para el Aymara del norte de Chile". Fotocopia.
- Mamani, M.
1982 "Bilingüismo y su problemática educacional en la Provincia de Parinacota. Monografía para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- 1985 "Ensayo de topónimos más comunes de la primera región de Tarapacá". OEA-Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- 2010 "Estudio de la toponimia: Región de Arica y Parinacota y Región de Tarapacá. Origen y significado de nombres de lugares del norte chileno. Arica Chile. Ediciones Universidad de Tarapacá.
- Mamani, H. y Patty
2004 "Lineamiento de la Etnomatemática y su adecuada aplicación dentro de la Reforma Educativa. Tesis para optar al grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Mamani, E. y Marca, T.
2004 "Estudio de los sufijos más usados de la lengua aymara en las comunidades de Visviri y Colchane, Ira. región". Tesis para optar al Grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Medina, J.
2006 "Diccionario Elemental de Aymara". Santiago de Chile.
- Meléndez, M.
2000 "Elaboración de un instrumento para la evaluación de la autoestima en escolares de origen aymara". Tesis para

- optar al grado de psicólogo. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC
 1980 “Decreto N° 4.002” 20 de mayo de 1980.
 1998 “Decreto Supremo de Educación N° 220”.
 1998 “Decreto Supremo de Educación N° 40”.
 1999 “Decreto Supremo de Educación N° 240”.
 2000 “Evaluación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de las Escuelas Básicas de Sectores Pobres”. Consultores y Asesorías para el Desarrollo. Santiago, Chile.
 2004 “Guía para la elaboración de planes y programas propios en el marco de la educación intercultural bilingüe”. Santiago de Chile.
 2011 “PEIB-Orígenes. Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe”. Programa Educación Intercultural Bilingüe. Ministerio de Educación. Santiago-Chile.
- s/f “Programa de Educación Básica Rural”. Gobierno de Chile. Disponible en: http://www.google.cl/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=3&ved=0CDDcQFjAC&url=http%3A%2F%2Fwww.red-ler.org%2Fprograma-educacion-basica-rural-chile.pdf&ei=191vUpHhMYfSkQeE_IGoAQ&usg=AFQjCNE-D1G5xEpwyNeOUinfG100Kx9oAQ&bvm=bv.55123115,d.eW0
- s/f “Líneas de acción del Programa de Educación Intercultural Bilingüe”.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC-Supanta, Alejandro y Guillermo Williamson (Ed.)
 1995 “Informe sobre la Educación intercultural bilingüe. Santiago, Chile.
- Ministerio de Educación de Chile, MINEDUC y Programa Orígenes
 2002 “Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la educación intercultural bilingüe”. Documento de Trabajo. Junio de 2002. Santiago de Chile.
- Miranda, G.
 1996 “Formación de profesores indígenas para la educación intercultural bilingüe en el Norte Grande de Chile. Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de las Casas. Cusco, Perú. En Goderizzi, Juan. Educación Intercultural en los Andes y en la Amazonía, Pp. 149-164,
- Molina, P. y Gutiérrez, A
 1988 Ciencias Naturales Quinto año básico. Manual con bolsillo (6 dibujos) del profesor. Colección Curriculum Aymara. Universidad de Tarapacá OEA.
- Mondaca, C.
 2003 “La Educación Intercultural Bilingüe entre los Aymaras de la Región de Tarapacá-Chile: Enfoques y perspectivas en su implementación”. Tesis para optar al grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
 2008 “Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929”. Revista Antropológica, Vol. 26, no.26, p.33-62. Universidad Católica del Perú.
- Muñoz, M.
 1980 “Etnografía de la comunicación en comunidades aymaras del interior de Arica. (MS) Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Santiago, Chile. (*Informe de Práctica*).
- Muñoz, I.
 1989 “Caracterización y adaptación del adolescente escolar proveniente del Valle de Azapa a la unidad educativa en el contexto urbano. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Necul, K.
 2009 “Educación intercultural bilingüe recursos didácticos e identidad étnica en el norte de Chile: propuesta de diseño de unidad didáctica sobre la evolución y organización de las asociaciones y agrupaciones aymaras en la ciudad de Arica, siglo XX”. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación y Título de Profesor de Enseñanza Básica con mención Intercultural Bilingüe. Universidad Arturo Prat. Arica-Chile.
- Pérez, G.
 1978 “Panorama de la educación rural chilena Escuela de Ticnamar. Tesis de Título. Universidad del Norte. Arica. Chile.
- Podestá, J.
 1980 “Funciones sociopolíticas y culturales de la educación chilena en el altiplano aymara”. En Cuaderno de Investigación Social N° 3. Pp. 13-43. Centro de Investigación de la Realidad del Norte. Antofagasta, Chile.
 1981 “Dualidad de Sistemas Educativos en el Altiplano Andino. Un cuadro comparativo de sus bases formales”. En “Cuaderno de Investigación Social” N° 4. Pp. 19-26. Centro de Investigación de la Realidad del Norte. Disponible en: <http://www.crear.cl/publicaciones/cuadernos/004.html>.
 1985 “Estado, espacio y educación: El etnocidio de los aymaras de Chile entre 1974-1985. Vrije Universiteit Amsterdam. Holanda, Países Bajos.
 1987 “¿Educación Popular o Etnoeducación? Una propuesta alternativa con grupos étnicos”. En Cuaderno de Investigación Social N° 4. Pp. 22-104. Centro de Investigación de la Realidad del Norte. Región de Tarapacá, Chile. Disponible en: <http://www.crear.cl/publicaciones/cuadernos/022.html>.
 1989 “La educación en los aymaras.” En Revista Desarrollo Andino y Cultura Aymara en el Norte de Chile. CREA y TEA. Iquique, Chile. Pp. 44-47.
 1993 “Tradición oral aymara y educación: buscando nuevos caminos”, Universidad Arturo Prat, Iquique. Chile. En Revista de Investigaciones científicas y tecnológicas. Serie: Ciencias Sociales N° 2, pp. 7-18
- Podestá, J. y Arriaza, P. (ed.)
 1991 “Educación y Saber Andino”. CREA-PRATEC-CEBIAE. Ediciones El Jote Errante, Iquique, Chile.
- Platero, A.
 1987 “Evaluación del sistema de Educación Estatal en el altiplano aymara del Norte de Chile. Proyecto Regional patrocinado por el W.U.S. Chile.
 1988 “Orientación educacional. Cursos combinados para segundo año básico. Colección currículum aymara. Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
 1988 “Mi familia y yo somos importantes: Orientación N° 1 cursos combinados: tercero y cuarto año básico”. Colección currículum aymara. Universidad de Tarapacá. Proyecto UTA-OEA. Arica, Chile.
 1990 “Orientación Educacional y su Aplicación en Terreno. Taller de Estudios Regionales Iquique. Chile. En Actas del Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, Provincia de Iquique-Chile. Revista Cuadernos de Educación Intercultural N° 2. Pp. 123-126.

- Programa Orígenes
2003-2004 "Seguimiento y Evaluación Programa Educación Intercultural Bilingüe". Iquique.
- Quispe, W.
1999 "Manual Sinóptico de la Cultura Aymara", CONADI Oficina Arica.
- Rivas, A. y Vásquez, E.
2005 "Sobre el patrimonio textil del pueblo de Guacollo" Tesis para optar al grado de Magíster en EIB, con mención en Formación de Formadores Aymaras. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Rodríguez, C. y Rojas, G.
1990 "Apresto regionalizado en el Altiplano". Taller Estudios Regionales. Iquique. Chile.
- Romano, R.
1986 "Diagnóstico de la realidad educativa del preescolar andino en las localidades de Guallatire, Chapiquiña y Pampa Algodonal". Memoria para optar al título de Orientador educacional y Consejero Vocacional. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Rojas, C.
1980 "La educación en el Altiplano Chileno". En Revista de Educación N° 77. Santiago de Chile.
- Salas, A. y Valencia, A.
1988 "Fonología del Aymara del Altiplano chileno". Seminario de Título para optar al grado de Profesor de Castellano.
- Salinas, C. *et al.*
1989 "Análisis del concepto educación en la comunidad aymara a través del método diferencial-semántico". Tesis para optar al grado de Profesor en Castellano. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Sichra, I.
2002 "Reflexiones sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el marco de la Reformas Estatales". Universidad de Arturo Prat, Iquique. Chile. En http://www.researchgate.net/publication/228750680_Reflexiones_sobre_la_Educacion_Intercultural_Bilingue_en_el_marco_de_Reformas_Estatales
- Slootweg, J.
1998 "Los olvidados y los más olvidados en el libro escolar. Currículum es perspectiva de género. La presencia de hombres y mujeres indígenas chilenos en los textos escolares utilizados por alumnos entre 11 y 14 años entre el período de 1960-1990". Tesis para optar al grado de Magíster en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Tapia, M.; Martínez, R. y Muñoz, E.
1998 "Alternativas y sugerencias curriculares para una educación intercultural bilingüe en las Provincias de Arica y Parinacota". Tesis para optar al grado de Educación Básica. Universidad de Tarapacá. Arica-Chile.
- Thomas, C.
1978 "Diagnóstico Educacional del Altiplano Chileno". UNESCO.
- UNESCO
2012 "Situación Educativa de América Latina y el Caribe. Hacia una educación para todos 2015". Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO. Santiago).
- Van Kessel, J.
1991 "La organización aymara del espacio: un espacio para la etnoeducación". Centro de Investigación de la Realidad del Norte. CREAM. Iquique, Chile.
- Vergara, J. y Godoy, L.
2002 "Interculturalidad, educación y lenguas indígenas. Desafíos globales y experiencias regionales". Universidad Arturo Prat. Iquique, Chile.
- Villanueva, S.
1983 "Influencia de la cultura ancestral en los escolares de Belén". Tesis para optar al grado de Licenciatura en Educación. Universidad de Tarapacá. Arica, Chile.
- Williamson, G.
2004 ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? Universidad de Valparaíso. Viña del Mar, Chile. En Cuadernos Interculturales.
2011 "Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas". Universidad autónoma de México, UNAM. México. En Perfiles Educativos XXXIV.
- Zurita, M.
2010 "Cara y cruz de la Educación Intercultural Bilingüe en el Norte Grande de Chile. En <http://es.scribd.com/doc/101815942/Cara-y-cruz-de-la-Educacion-Intercultural-Bilingue-en-el-Norte-Grande-de-Chile>.

Notas

- ¹ Estas iniciativas tenían relación con "Potenciar la participación activa, necesaria e indispensable de las comunidades indígenas para la identificación, estructuración, desarrollo y evaluación de las políticas y programas educativos. Promover la creación, donde no los hubiese, o fortalecer los equipos y/o espacios técnicos en los Ministerios de Educación encargados de la educación intercultural bilingüe" (Pardo *et al.*, 2011, Citado en UNESCO 2012:113).
- ² Al respecto, la UNESCO (2012:113) concluye que: "En suma, el enfoque intercultural implementado en el contexto institucionalizado de la educación formal no debe dejar de lado el aspecto político y de transformación cultural que supone. La valoración y apropiación de los legados culturales y simbólicos de la población indígena debe no

solo favorecer la participación y protagonismo social de las minorías étnicas, sino contribuir a la construcción de sociedades interculturales, asumiendo identidades nacionales que incluyen la diversidad cultural y étnica".

- ³ El período anterior a 1930 nos presenta una escuela fiscal con un Estado chileno ausente en los espacios rurales y en la implementación educacional en la zona y escasa en las ciudades. Diversos autores han conjeturado que si bien la escuela promovió la exaltación del civismo patrio y la chilenidad (debido al carácter de status quo en que se encontraba la diplomacia chilena y peruana), la implementación de la educación fue producto del accionar de las propias comunidades y agentes locales, quienes no solo construyeron escuelas, sino también contribuyeron con inversiones para

el pago de profesores y compra de infraestructura en cada rincón de la sociedad local (González 2002; Castro 2004; Mondaca 2009, Díaz y Ruz 2009;).

⁴ Para un mejor conocimiento de esta época y sobre los textos y programas escolares, revisar el trabajo de Carrasco y Gavilán (2012).

⁵ En términos educacionales, la problemática local era el aumento de niños en edad escolar que hicieron insuficientes los establecimientos, y también la alta deserción (de 100 estudiante solo 25 terminaban el sexto año de primaria y de estos solo tres llegaban al sexto de humanidades), que estaba atentando con la formación técnico-profesional, necesaria para el pujante crecimiento económico que vivió la zona durante el Puerto Libre y la Junta de Adelanto.

⁶ Debido a que la EIB es una materia que tiene injerencia o relación con cuestiones indígenas, se procede de acuerdo con lo prescrito por la ley en su Artículo N° 34, que establece: *Los servicios de la administración del Estado y las organizaciones de carácter territorial, cuando traten materias que tengan injerencia o relación con cuestiones indígenas, deberán escuchar y considerar la opinión de las organizaciones indígenas que reconoce esta ley.* Lo mismo está contenido en las orientaciones establecidas por el Consejo Nacional en relación con mantener una línea de participación indígena en todos los aspectos del diseño de la política institucional sobre el tema. Todo esto sustentado en la Declaración Universal de los Derechos del Niño, Ley de la República de Chile, por haber sido suscrito y aprobado por el Parlamento chileno en el año 1990, de la cual se pueden destacar, en relación con los niños de pueblos indígenas, los artículos N° 4, 8, 17, 20, 29 y 30. En este último decreta: *En los Estados en que existan minorías étnicas religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías, o que sea indígena el derecho que le corresponde en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión o emplear su propio idioma*". Lo que en la Constitución de la República de Chile se plantea como *El Estado está al servicio de la persona humana y su finalidad es promover el bien común. Para lo cual debe contribuir a crear las condiciones sociales que permitan a todos y a cada uno de los integrantes de la comunidad nacional, su mayor realización espiritual y material posible.* Todo esto apoyado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza que en su artículo N° 18, párrafo segundo, señala: *Los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los referidos objetivos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije.* Además, los Decretos N° 240 y N° 40 de 2003, permiten en forma general, una flexibilidad curricular concordante con los objetivos de la EIB y a los fundamentos de la reforma educacional, que en lo medular permiten incorporar la diversidad cultural y la adecuación de los planes y programas de estudio a la realidad sociocultural donde se ubiquen los establecimientos educativos.

⁷ Además, se incorpora en dicho documento la formación de Subprogramas de coordinación, entre los que destacan los siguientes aspectos:

- Coordinación MINEDUC-CONADI.

- Formación de una Comisión Nacional de Educación Intercultural Bilingüe.
- La coordinación del programa de becas indígenas, buscando aumento en la inversión.
- Revisión del Decreto Ley para crear una comisión de estudio y proposición de un sistema de EIB participativo.
- Actividades sobre la recopilación y revisión de convenios.
- Contacto con otras instituciones y búsqueda de recursos y apoyos financieros.
- Generar cartera de proyectos que enfoquen las líneas a desarrollar.

⁸ También se desarrollan los siguientes aspectos:

- Un diagnóstico de población, cultura, población escolar, la calidad de la educación, el marco de políticas, las instituciones y organizaciones, el rol del Estado, el MINEDUC y la modernización de la educación, el rol de la CONADI, la información disponible y el rol de profesores y profesionales en la EIB.
- Una fundamentación específica de una política y programa de EIB en relación con aspectos técnicos, económicos e institucionales.
- Una proposición de estrategia de implementación de EIB en el país, con la puesta en marcha de un programa de EIB, la promoción de experiencias piloto regionales y apoyo complementario a experiencias locales.
- Metas para el año 1996, recomendaciones y presupuesto general.
- Otras recomendaciones y acciones posibles, como cuestiones pedagógicas e institucionales para una implementación efectiva de la EIB.
- Fundamentación sobre la base de la existencia de bajo rendimiento y logro de aprendizajes de niños indígenas, en relación con los resultados de su comunidad escolar y a las metas del sistema.
- La importancia de la EIB para el enriquecimiento de la cultura del país mediante el desarrollo de programas educativos que consideren el aporte indígena.
- El desarrollo de conductas democráticas del educando en el respeto frente al pluralismo y cultural y social.
- La integración de una propuesta teórica y metodológica pedagógica, integradora y holística.

⁹ Las principales líneas orientadoras se planifican cada cuatro años y se interrelacionan entre sí, debido a que, de una u otra forma, los productos de cada una de ellas están relacionadas con la educación, ya que la cultura y el patrimonio son parte intrínseca de esta y la especialización y la residencia son parte inherente al proceso educacional.

¹⁰ Existe también la idea de no concebir a la EIB como un programa institucional, sino como una concepción y práctica político-pedagógica, resignificante de la escuela, en el marco de la Reforma Educacional, con una identidad propia y en torno al eje de la interculturalidad y bilingüismo, donde la planificación debe pasar de un énfasis administrativo (Programa) a uno pedagógico (escuela intercultural), reconstruyendo el sentido de la escuela como tal: se necesita plantearse otra escuela. En este proceso se trata de sumar esfuerzos y aliados, poniendo énfasis en el fortalecimiento de la identidad y autoestima de las niñas y niños indígenas mediante los contenidos didácticos pertinentes a su realidad cultural lingüística y en el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de profesores que ejercen la docencia en

áreas con presencia indígena, como la idea de la participación de las comunidades indígenas en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

- ¹¹ Este documento borrador fue realizado en Iquique en octubre de 1995 y contó con la participación de profesionales de la ciudad de Arica que tuvo como representantes a Emilio Fernández Canque, Maritza Quispe Medina y Miria Luque Arias, mientras que de Iquique participaron Horacio Larraín Barros, Juan Álvarez Ticuna, Juan Quispe Cruz y Victoria Carlos Colque, de la ciudad de Calama tuvo como representantes a Miguel Campos Peralta, Eva Siarez Cruz y Yenny González. Se entregan antecedentes generales sobre todo el trabajo y calendario de actividades desarrollados, particularmente sobre los fundamentos generales de la EIB y la necesidad de implantarla en Chile, como las directrices y lineamientos que debiera contener; se establecen los fundamentos políticos y sociales de la EIB en Chile y la filosofía de la EIB según la cosmovisión del pueblo aymara y atacameño, detallando aspectos lingüísticos, educacionales, culturales y bases curriculares que debiera tener este modelo. Muchos de estos aspectos fueron recogidos por el actual programa de EIB de la CONADI y el MINEDUC, principalmente aquellos relacionados con los problemas para su implementación y los pasos a seguir. Destaca el tema de los derechos a los cuales pueden acceder los indígenas a través de la EIB, las ventajas de ser bilingüe y, en forma especial, un diagnóstico sobre la situación en la Región de Tarapacá respecto de la lengua por áreas más específicas, por pisos ecológicos, incluyendo la zona quechua de Ollagüe, la participación necesaria de agentes de la comunidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de un currículum que observe el calendario aymara y atacameño para aplicar estrategias didácticas de enseñanza.

- ¹² Entre las líneas de acción destacan:

- Estado de la situación de la EIB, con un catastro y sistematización de experiencias educativas innovadoras aymara, atacameño, rapa nui y mapuche.
- Gramática fundamental de la lengua rapa nui.
- Texto sobre Historia y Costumbres de los pueblos atacameño, rapa nui y mapuche.
- Estudio para determinar un grafemario para lengua Mapuche.
- Criterios y procedimientos del desarrollo lingüístico del mapudungun.
- Investigación de la lengua Kaweskar.
- Promoción y difusión de la EIB.
- Diseño y realización de microprogramas radiofónicos de los pueblos indígenas de Chile.
- Diseño y realización de material gráfico para la difusión de los pueblos indígenas.
- Realización de megaeventos culturales en todo Chile.
- Elaboración de unidades didácticas y planes y programas en EIB.
- Diagnósticos socioeducativos y sociolingüísticos y evaluaciones de aplicación de EIB.
- Campañas de socialización de la EIB, modelos de gestión educativas en EIB.
- Diseño y elaboración de PEI en EIB.
- Elaboración de textos en EIB, guías y manuales para los docentes y evaluaciones de estos.
- Grafemarios y diccionarios de lenguas indígenas.

- ¹³ Las escuelas involucradas en acciones de EIB entre 1996 al 2000 han sido: Jardín infantil Ayrampito (1996, 1997). 1998: Escuela G-8 del Valle de Lluta. 1999: Escuela G-8 del Valle de Lluta, Escuela G-20 de Poconchile, Escuela de Gallinazos y Escuela G-31 de Pampa Algodonal en Azapa. 2000: Escuela G-8 del Valle de Lluta, Escuela G-20 de Poconchile, Escuela de Gallinazos, Escuela G-31 de Pampa Algodonal en Azapa, Escuelas Urbanas D-12, D-17 y D-26. Los años 1996 y 1997 se caracterizan por apoyar al Jardín infantil Ayrampito, con la capacitación de las educadoras en EIB, material didáctico, juego de rincones y material bibliográfico, elaboración de documentos de los fundamentos curriculares en EIB del Jardín (propuesta curricular), elaboración de texto de apoyo a las educadoras en comprensión del medio social y natural desde una perspectiva andina y recopilación de conocimiento teórico que deben manejar las educadoras para realizar actividades pedagógicas en cultura andina.

Los años 1997, 1998 y 1999 se caracterizan por el apoyo a la escuela G-8 del Valle de Lluta en la elaboración de una investigación diagnóstica sociolingüística y cultural de la unidad educativa, la elaboración de un PEI en EIB, cursos de capacitación, material de apoyo bibliográfico (70 textos), audiovisual (casete de radio conocamos la vida de los Aymaras), y apoyo como Whipala, Awayos, cámaras de grabación, vestuario caporales, CD Lengua Aymara, cintas de costumbres Aymaras. Los mismo años se apoya a las escuelas G-20, G-31 y de Gallinazo, las mismas líneas e incorporando la elaboración de 4 unidades didácticas en el subsector de comprensión del medio social, natural y cultural en NB2.

Las escuelas urbanas, por su parte, son la E-26, D-12 y D-17, apoyadas desde 1999 con algunas de estas líneas de capacitación, los materiales audiovisuales y la elaboración de las cuatro unidades didácticas en el subsector de comprensión del medio social, natural y cultural en NB2, se suma como producto en el 2000, un libro de etnomatemáticas para NB1, aplicación de una encuesta sociolingüística de dominio y manejo del idioma Aymara (Parinacota), jornada de capacitación de profesores básicos de la comuna de General Lagos, junto a una campaña de socialización, elaboración de cinco PEI en EIB, un documento sistematizado de información base de escuelas rurales, reproducción de materiales bibliográficos (Manual Sinóptico de la Cultura Aymara, casete Conozcamos la vida de los Aymaras y nociones básicas de cultura y lengua). El año 2001 se planteó la necesidad de realizar módulos de capacitación en cultura, historia e idioma Aymara para capacitación a docentes a distancia, aplicación experimental de prueba de texto de matemática para NB1, campaña de socialización en EIB en las escuelas mencionadas, multicopiado de materiales, y elaboración de tres PEI en EIB.

- ¹⁴ Entre otros tenemos: Investigaciones aplicadas de acción y de base vinculadas a lo pedagógico y seguimiento del componente: estudios de base para la EIB, sistema de evaluación y sistematización: a nivel de Programa y articulado al sistema de información del MINEDUC como del sistema de evaluación del PEIB y del Programa Orígenes, fomento al desarrollo de iniciativas locales: Proyectos pedagógicos

de innovación en EIB por medio de una alianza con PME y de fondos especiales del Programa, apoyo y entrega de orientaciones para la elaboración de proyectos de iniciativas pedagógicas en las escuelas, nueva tecnología para la información y comunicación: diseño y puesta en práctica de experiencias de Informática Educativa para el trabajo escolar y comunitario y de Televisión Educativa para apoyo a las prácticas pedagógicas, producción y organización de jornadas de capacitación y educación de jóvenes y adultos en el marco de la EIB: realización de estudios de base, perfeccionamiento de docentes y directivos.

- ¹⁵ En una línea más psicopedagógica, sobre juventud, orientación, autoestima y rendimiento físico en los Andes tenemos los trabajos de Platero (1990), Rodríguez *et al.* (1990) Amaya (1993), Fernández (1990), Apablaza (1993), Díaz *et al.* (1995), Gazmuri (1998) y Cortes (1999).

¹⁶ Al respecto, el informe del MINEDUC (2011: 106) sostiene que se debe "...mejorar la asistencia técnica y capacitaciones, y fortalecer las capacidades de los actores vinculados a la EIB en los establecimientos (profesores EIB, ET). Junto con lo anterior, se recomienda elaborar guías didácticas y pedagógicas que aborden, además de elementos culturales específicos, la noción de cultura en sí misma y sus múltiples implicancias, desde una imagen sistémica.

¹⁷ Por el contrario, podemos argumentar que estos nunca se refugiaron pasivamente en los Andes. Muchos de los esfuerzos desplegados no intentan rescatar lo propio de la región, sino más bien apuestan por tomar elementos más generales del mundo andino de Bolivia y Perú, lo que reduce a una mirada esencialista y generalista lo aymara, que atenta contra lo local, siendo muchas veces desconocido o rechazado como algo foráneo y que no responde a la realidad de la región.

