



EL ÁGORA USB

ISSN: 1657-8031

alfonso.insuasty@usbmed.edu.co

Universidad de San Buenaventura

Seccional Medellín

Colombia

Bustos Reyes, Carlos

HISTORIA Y MEMORIA: UNA EXIGENCIA A LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS DE CHILE.

EL ÁGORA USB, vol. 15, núm. 2, julio-diciembre, 2015, pp. 401-417

Universidad de San Buenaventura Seccional Medellín

Medellín, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=407747672005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

HISTORIA Y MEMORIA: UNA EXIGENCIA A LA POLÍTICA PÚBLICA PARA LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LAS ESCUELAS DE CHILE.²

HISTORY AND MEMORY: A REQUIREMENT TO THE PUBLIC POLICY FOR THE INTERCULTURAL EDUCATION IN THE SCHOOLS OF CHILE.

RECIBIDO: ENERO 2015	REVISADO: ABRIL 2015	CEPTADO: 2 DE MAYO DE 2015
-----------------------------	-----------------------------	-----------------------------------

Por: Carlos Bustos Reyes.¹

RESUMEN:

El tema que aborda este trabajo es la construcción de subjetividades a través de una razón dialógica en la elaboración de políticas públicas por parte del Estado de Chile, en el ámbito de la interculturalidad y la expresión que ello tiene en la enseñanza de la historia, específicamente en la educación básica en las zonas de alta concentración de estudiantes de origen étnico aymara. Metodológicamente se aplica un análisis estructural con la finalidad de dar cuenta de las percepciones de los actores principales de una escuela, con el fin de indagar en la inconsistencia que se pueden estar generando con el Convenio 169 de la OIT.

PALABRAS CLAVES:

Colonialidades, historia, interculturalidad, pueblos originarios.

ABSTRACT:

The topic which deals with this paper is the construction of subjectivities through a dialogic reason in the elaboration of public policies by Chile, in the field of interculturality and the expression that it has in the teaching of history, specifically on basic education in the areas of high concentration of students from Aymará ethnic groups. Methodologically a structural analysis is applied in order to give an account of the perceptions of the main actors in a school, and thus investigate the inconsistency that can be generated with the International Labor Organization (ILO) Convention N°169.

KEY WORDS:

Coloniality, history, interculturality, and native peoples.

¹ Dr. (c) en Ciencias de la Educación con mención en interculturalidad. Miembro de Ipecal (México). Profesor de la Universidad Cardenal Raul Silva Henriquez, Santiago de Chile, Chile. Contacto: cbustos@ucsh.edu.cl, carlosbustos40@hotmail.com

Introducción.

El tema que interesa abordar es la construcción de subjetividades a través de una razón dialógica en la elaboración de políticas públicas por parte del Estado de Chile, en el ámbito de la interculturalidad y la expresión que ello tiene en la enseñanza de la historia, específicamente en la educación básica en las zonas de alta concentración de estudiantes de origen étnico. ¿Cuáles son sus consecuencias en la construcción o inhibición de un sujeto intercultural indígena?

Ello en relación, con el Convenio 169 de la OIT que Chile ratificó, lo cual implica la adopción de medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional para eliminar prejuicios en contra de los pueblos originarios. Se manifiesta explícitamente la necesidad de hacer esfuerzos para asegurar que los libros de historia y demás materiales didácticos ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y cultura de los pueblos interesados (Convenio 169 de la OIT, 1989)

Una zona de problematización lo constituye la construcción de la subjetividad del sujeto, como proceso formativo desde distintos ángulos de la vida (colegio, profesores, amigos, familia, trabajo, medios de prensa, etc.), es un hecho que acontece y se desenvuelve en la sociedad en torno a tres ejes fundamentales a saber: En primer lugar, es la imposición desde el pasado al presente, de la cultura que viene con toda su carga valórica y simbólica que adquiere carácter civilizatorio y hegemónico, todo ello se ha manifestado a través de los grupos de interés que han hecho prevalecer sus visiones del tipo de hombre y mujer que desean formar, así como la misma sociedad a la cual definen; en segundo lugar, el sistema educativo homogeneizante que hoy se expresa en una racionalidad instrumental, instalada por los grupos de interés que hicieron prevalecer inicialmente sus opciones, herencia de esa conjunción entre liberalismo político y económico (neoliberal), que fue modelado en los últimos cuarenta años por sectores políticos autoritarios que impusieron su impronta, pero que posteriormente derivó al conjunto del sistema político posdictadura, y; en tercer lugar, la emergencia del presente potencial en donde se gesta en forma dinámica y dialéctica la reconfiguración de subjetividades que adquieren características individuales y/o colectivas a partir de una colocación historizada (Entendemos por colocación historizada como la capacidad del sujeto de darse cuenta del contexto que le rodea, de sus determinaciones y poder actuar sobre él desde una perspectiva de-colonial.) del sujeto y la develación de una realidad histórico - concreta. Sobre la base de estos tres ejes esenciales se produce una construcción y reconfiguración de la subjetividad del sujeto, ello tiene consecuencias en la dificultad de habitarse como sujeto, dada las fuerzas envolventes de los dos primeros aspectos. La idea de habitarse como sujeto se relaciona con la capacidad de tomar conciencia de la realidad en la cual se encuentra ubicada la persona y tener una comprensión de cómo fue formado su pensamiento (subjetividad).

Metodología.

Desde el paradigma socio-crítico, nuestra preocupación fundamental en esta investigación es la interculturalidad y cómo ella se manifiesta en las escuelas en donde existe presencia de estudiantes indígenas -insertos en comunidades Aymaras- donde se trata de recoger evidencias de realidades situacionales étnicas de acuerdo a nuestro campo de problematizaciones que hemos ido exponiendo. El enfoque utilizado en esta investigación es de tipo de cualitativo, tiene un carácter exploratorio y se utiliza el Estudio de casos como método apropiado para un análisis intensivo y profundo, es un método esencialmente activo y por lo tanto, aplicable en innumerables campos donde se trate de combinar eficientemente la teoría y la práctica Andrés, 1980 (Citado por Serrano, 1994)

Tomando en consideración las características centrales de este estudio, es que hemos optado por la utilización de la técnica del análisis estructural (Martinic, 1992). De este modo se puede comprender o acceder a la subjetividad de los sujetos involucrados en la investigación. Como bien plantea Martinic:

El método ha sido elaborado para comprender el efecto de lo cultural en la práctica de los sujetos. Pero, al mismo tiempo, pretende describir la lógica propia de lo cultural, en su autonomía y funcionamiento en situaciones sociales en las cuales los sujetos despliegan sus prácticas (...) Un discurso verbal está compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que, como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad. Esta nueva realidad son los sentidos o significados que transmite un texto. El propósito del análisis estructural es, en una primera fase, describir y construir las unidades elementales que organizan tales significados para comprender, en una segunda fase, sus relaciones y dinámica en una situación de interacción comunicativa (Martinic, 1992, p 4-7)

La realización de esta técnica comienza con una primera etapa, que consiste en la identificación de unidades mínimas de significado que en su relación de oposición binaria con otros términos permite hacer emerger el contenido semántico de lo que subyace a lo comunicado (que se expresan en la forma de ejes), haciendo que estos significantes se constituyan como códigos de base. La segunda etapa consiste en poder valorizar el conjunto de significantes que dan vida al contenido semántico de la entrevistas. Para poder realizar esto se utiliza una escala valorativa basada en la oposición binaria entre positivo (+) y negativo (-) de este modo el conjunto significantes referenciados permiten construir un código de calificación propio y particular para lo que está contenido en el discurso. En último lugar se organiza el conjunto de códigos de base calificados y los ejes semánticos con los que se correlacionan, para así hacer emerger un sistema calificativo mayor compuesto de una serie paralela de atributos que la califican.

Resultados:

El Estudio de Caso Aymara.

Podemos señalar en primer lugar que los sujetos de análisis son Aymaras pertenecientes a la zona de Visviri, localidad ubicada en el altiplano en un área fronteriza con Bolivia y Perú, cerca del paso fronterizo, en la comuna de General Lagos, en la región de Arica y Parinacota. En esta ocasión la Escuela Internado Visviri (tipificada como Escuela de educación Intercultural Bilingüe) que se encuentra alejada de los desplazamientos urbanos de la región. Se ha contemplado como parte de la muestra a: profesores, alumnos y apoderados. En general podríamos decir que la zona donde está ubicada la escuela muestra rasgos de culturales asociados a la vida en comunidad y fronteriza.

En total se realizaron catorce entrevistas, de las cuales se seleccionaron solamente once, obedeciendo a los criterios que define la muestra por saturación, donde a partir de la onceava entrevista ya no se vislumbra información que vaya a aportar a lo ya recogido, de este modo se eligieron: dos apoderados (EAA1, EAA2), se utilizara la nomenclatura denominada “E” para referirse a los entrevistados, seguidos de las letras “E”, “A”, y “P” para referirse a si son estudiantes, apoderados o profesores, la letra “A” especifica que son Aymaras y los números indican solamente el orden en que se realizaron las entrevistas, tres profesores (EPA3, EPA4 y EPA5) y seis alumnos (EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11). Podemos desglosar el detalle de la muestra en la siguiente tabla:

Tabla N °1

Total Muestra = 11

Sexo	Hombre	4	n=11
	Mujer	7	
Profesores y directivo		3	
Apoderados		2	
Estudiantes		6	

Como se puede apreciar existe una mayor cantidad de estudiantes, ya que por lo general se necesitan varios para poder alcanzar un nivel significativo de información, en cuanto a apoderados y profesores, cada uno de ellos apporto de manera sustancial a los requerimientos de las entrevistas.

Presencia de identidades y pasados.

En este primer aspecto podemos señalar, que estudiantes entrevistados (EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11) se reconocen a sí mismos como Aymaras, aunque también se sienten chilenos al mismo tiempo, pero siempre anteponiendo su origen Aymara. Al igual que con el caso de los mapuches, los estudiantes detallan su ascendencia mediante los lazos familiares que les unen con la cultura indígena, de este modo es común ver que los padres y abuelos de estos entrevistados también son Aymaras.

- A) ¿Habitan en esta zona, y antes o después que los chilenos? B) Antes A) ¿Y, para ti tiene sentido ser Aymara o no? B) Sí A) ¿Por qué? B) Porque mi abuelito de Ankara es Aymara y mi abuelita igual A) ¿Y sientes que ellos son tu pasado? B) Sí (EEA6)*

Un aspecto que llama particularmente la atención, guarda relación con las formas de reproducción cultural que tienen, y que descansa sobre los modos productivos que tienen en torno a la ganadería y todo lo relativo al pastoreo de animales. En todos los relatos, los estudiantes señalan que cuando están afuera de la escuela y están con sus familias, dedican gran parte de su tiempo al pastoreo, citaremos algunos ejemplos.

- A) ¿Y qué ganado tiene? B) Tiene llamo y Alpaca A) ¿Y cuánto tiene? B) Creo que son como 100 A) Oh, tanto ganado, mira qué lindo ¿y tú vas a pastear con ellos? B) Sí (EEA6)*

- A) ¿Pero vas a pastear? B) Sí, sí voy A) ¿Y qué es pastear? ¿Qué haces cuando sales a pastear? B) Tengo que cuidar animales A) ¿Y los animales de quién son? B) De mi mamá A) ¿Ah tiene animales tu mamá? ¿Y qué animales tiene? B) Vacas, llamas, ovejas A) Oh que lindo, ¿y te gusta ir a pastear o no? B) Sí, pero ahora... (EEA9)*

- A) ¿Oye y te gusta ir a pastar? B) Sí A) ¿Te entretienes? B) Sí A) ¿Y qué haces cuando sales a pastar? B) Me quedo mirando las llamas.... A) ¿Después los tienes que devolver al corral no? B) Sí (EEA10)*

“Ahí hay varias diferencia, en Visviri los niños tienen ganado llamas o alpacas, los niños pastean, pasean a sus animales, no es que jueguen todo el fin de semana, ellos trabajan con su papas, van cuidando su ganado, eso es lo que hacen los niños el fin de semana. Me imagino que también deben tener su tiempo para hacer tareas y la cosas. Pero a eso es lo que más se dedican a hacer” (EEA3)

“Ahí hay varias diferencia, en Visviri los niños tienen ganado llamas o alpacas, los niños pastean, pasean a sus animales, no es que jueguen todo el fin de semana, ellos trabajan con su papas, van cuidando su ganado, eso es lo que hacen los niños el fin de semana. Me imagino que también deben tener su tiempo para hacer tareas y la cosas. Pero a eso es lo que más se dedican a hacer” (EEA3)

Hay que señalar que estos estudiantes pastorean con sus familias, que justamente reproducen una práctica Aymara muy común en la zona y que se constituye como una actividad tanto de carácter laboral como recreativa. Cabe destacar entonces que los estudiantes (EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11) reconocen ser Aymaras e identifican a su familia como agentes reproductores de su cultura mediante prácticas como la que detallamos anteriormente.

En cuanto a la utilización de la lengua Aymara como elemento fundamental en la construcción de la identidad y el reconocimiento del pasado, hay que señalar que en la escuela se imparte un taller de lengua Aymara para que los niños puedan incorporar aspectos relativos al idioma. Pero el aprendizaje viene principalmente de sus familias (EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11), ya que el taller ocupa un espacio pequeño en la estructura curricular de la escuela.

A) ¿Y en tu casa que te enseñan tus papás cuando pasas con ellos? B) ¿Que me enseñan? Me enseñan, haber, como hablar Aymara A) ¿Ah te han enseñado a hablar Aymara alguna vez? B) Sí, cosas que yo no entiendo me lo dicen, qué significan y todo... (EEA9)

Podemos esquematizar estos antecedentes del siguiente modo:

Tabla N° 2

Códigos de calificación	Principios de oposición		Eje Semántico
	(A/B)		
	Índice de valorización		
	+	-	
Cc1	Hablar lengua Aymara	No manejar la lengua Aymara	Utilización de la lengua Aymara
Cc2	Presencia de familiares Aymaras	Ausencia de familiares Aymaras	Conocimiento de la ascendencia
Cc3	Llevar a cabo prácticas culturales	Inactividad cultural	Existencia de actividades culturales
Cc4	Presentarse como Aymara	Negar o inhibirse como Aymara	Forma de identificación
Cc5	Presencia de comunidad	Ausencia de comunidad	Estado de la comunidad Aymara
Código de base (Cb)	Proactiva hacia lo Aymara	Cerrada hacia lo Aymara	Reconocimiento de la identidad

Como se puede apreciar en el recuadro, los entrevistados señalan hablar la lengua Aymara (Cc1), alguno con mayor nivel de manejo que otros, pero en general diríamos que su uso se da continuamente entre los integrantes de la escuela, de este modo los estudiantes (EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11), las apoderadas (EAA1, EAA2) y un profesor (EPA4) se presentan como Aymaras aludiendo tanto a la presencia de antepasados (Cc2) como de la

comunidad local (Cc5) que gira en torno a la presencia de la escuela, situación que también provee el espacio para la actividad cultural de la zona, que tematiza sobre las costumbres Aymaras, aspecto que expondremos a continuación.

La configuración de las representaciones simbólicas que utilizan los sujetos, siempre se anidan en algún espacio que permite su reproducción y significación. Por tanto cuando hablamos de la construcción de identidades bajo el alero de un reconocimiento sobre el pasado, es necesario indagar sobre los espacios que tienen los sujetos para proyectar su propia cultura. En este caso hay que mencionar, que en la escuela rural confluyen las actividades extra programáticas que organiza la comunidad Aymara del sector, cabe destacar de este modo que entre las actividades que se realizan podemos citar principalmente el año nuevo Aymara y carnavales de otra índole.

“A) Aquí, en la zona ¿se hacen algunas ceremonias Aymaras en que participe el colegio? ¿Cuáles? ¿Me podría contar alguna? B) Sí. Nosotros celebramos todos los años el año nuevo Aymara, el machaq mara, en la cual la escuela participa, se hace la ceremonia, se va al cerro, se levantan a las, se hace el trasnoche hasta la noche hasta las 3 de la mañana. Después estamos a las 5:30 en el cerro esperando la salida del sol, el día 25 de junio, o 23, no me acuerdo, pero en esa fecha, en ese día, en el año nuevo Aymara, se supone que es cuando el sol está más lejos de la tierra y ahí es donde comienza su retorno.” (EPA5)

Como se aprecia el relato del locutor nos remite inmediatamente al código de clasificación N°3 y N°5 (Cc3; Cc5). Esto permite comprender la existencia y relevancia que tienen este tipo de festividades en la reproducción cultural de los Aymaras y que se enraíza bajo ciertos aspectos en la escuela donde se recogió la información. Panorama que permite comprender con mayor exactitud los modos mediante los cuales los sujetos construyen su identidad y significan su pasado.

Presencia de vínculos formativos de identidad/no identidad en la relación sujeto escuela como espacio de intercambio culturales

Cuando nos remitimos a la presencia de vínculos formativos de identidad, se abre una amalgama de posibilidades y situaciones sociales de gran significación. No solo porque los sujetos encuentren en estos vínculos sus mecanismos de reproducción cultural, sino porque allí también habitan los esquemas de representación que guían la acción social, al mismo tiempo que le otorga un marco de sentido a las experiencias significativas por la cual atraviesan los sujetos.

De este modo en las entrevistas realizadas a los Aymaras (EAA1, EAA2, EPA3, EPA4, EPA5, EEA6, EEA7, EEA8, EEA9, EEA10 y EEA11) se visualizan aspectos muy interesantes de exponer, ya que la escuela se encuentra inmersa en una comunidad local, que organiza con cierta regularidad, actividades de connotación cultural, como describimos en parte en el punto anterior. Por tanto aquí surge una regularidad que también se proyecta en el caso de los Mapuches, y es específicamente el rol que tienen las comunidades indígenas en la reproducción identitaria de su pueblo, más allá de lo que gesticula en las aulas de clases. Aunque en el caso particular de los Aymaras, también se evidencia un esfuerzo de la escuela en incorporar un taller de lengua Aymara.

Aunque cuando se les pregunta por la calidad de la educación bilingüe a los profesores entrevistados, EPA4 y EPA5 señalan que aún falta un gran trecho por recorrer y mejorar, evidenciando que ellos poco pueden hacer ante las directrices educacionales que emanan desde las jefaturas centrales de las reparticiones públicas.

“Digamos, un caso latente, que todo se lleva a nivel central y de nivel central se mandan las directivas a nivel país, y una de las grandes problemáticas es que somos medidos igual un niño de acá, de esta zona, de niños de Santiago, del sur, son todos ahí medidos por la misma vara, sin respetar sus individualidades” (EPA4)

“Le falta, no sé cómo integrar, como la parte de formación de profesores bilingüe, en la cual ellos trabajen en esa línea y bueno no sé, sean formados, y que así como el profesor de inglés, que dominen la lengua. Yo voy a eso, que dominen la lengua el profesor bilingüe, pero profesor bilingüe; los que salen ahora, me parece, salen con mención interculturalidad, pero no hablan la lengua” (EPA5)

Este aspecto junto a otros que explicaremos más adelante se pueden expresar (desde el análisis estructural) del siguiente modo:

Tabla N° 3

Códigos de calificación	Principios de oposición		Eje Semántico
	(A/B)		
	Índice de valorización		
	+	-	
Cc1	(Reproducción cultural en la escuela)	Reproducción cultural fuera de la escuela	Lugar de reproducción cultural
Cc2	Comunidad local activa	(Comunidad sin vida, sin actividad)	Rol de la comunidad
Cc3	(Educación bilingüe sobresaliente)	Educación bilingüe deficitaria o por mejorar	Calidad de la educación bilingüe
Cc4	(Profesores expertos en uso de la lengua Aymara)	Profesores con poco dominio de la lengua Aymara	Nivel de habilidad en la enseñanza de la lengua
Cc5	(Presencia de historia Aymara)	Ausencia de historia Aymara	Existencia de historia Aymara en el curriculum
Cc6	Presencia de estudiantes de diferentes nacionalidades	Ausencia diferentes nacionalidades	Existencia de estudiantes de diferente nacionalidad
Código de base (Cb)	Buena	Mala	Apreciación respecto a la enseñanza intercultural

Como se puede apreciar en el cuadro respecto a la apreciación que realizan los sujetos en torno a la enseñanza intercultural, tomando en consideración que es un colegio fronterizo donde confluyen tanto niños como bolivianos y chilenos, es que pasamos a repasar ciertas singularidades.

La reproducción cultural suele darse con mayor fuerza afuera de las aulas de clases (Cc1), esto está fundamentado por las iniciativas que tiene la comunidad Aymara local, para incentivar entre los habitantes de Visviri actividades culturales, que permitan que la

comunidad adquiriera un rol activo (Cc2). También recordemos que el código de clasificación N°1 adquiere mayor fuerza cuando lo vinculamos con la categoría anterior, donde describimos como los familiares de los estudiantes jugaban un rol clave en el traspaso del conocimiento y la lengua.

Como señalábamos anteriormente dos (EPA4 y EPA5) de los profesores entrevistados (EPA3, EPA4 y EPA5) expresaban sus reparos sobre la enseñanza de lengua Aymara en el taller que ellos habían implementado en la escuela (Cc3:Cc4), asumiendo que existen numerosas complejidades que obstaculizan una adecuada implementación de estas iniciativas.

Ambos entrevistados justamente señalaban que la ausencia de historia Aymara (Cc5) en los programas curriculares de enseñanza, representaba un escollo para que los estudiantes incorporaran de mejor modo las habilidades que iban adquiriendo en el taller, esto principalmente porque por una parte se le instruye sobre la historia oficial que el Estado proporciona y que se relaciona con una concepción eurocéntrica y por otra deben familiarizarse con su lengua materna que no está contemplada en los lineamientos curriculares del programa de enseñanza de historia, lo que provoca muchas veces episodios de disonancia cognitiva.

“Está muy taxativo diciendo que es como un rescate de la lengua, entonces viene muy ‘vamos a enseñar esto, esto y esto’, pero la realidad no es esa porque no tenemos hablantes chilenos; si tenemos hablantes son del lado sur, mapuche, allá hay hablantes, pero aquí es muy difícil, es muy taxativo, y viene involucrado de tal forma que ‘no, hay que pasar esto, así y así’, entonces a veces al niño recién se le está contando la historia como fue (...) Como historia de Chile, a veces se contraponen con estas situaciones, porque algunos textos tenemos lo que es historia parte netamente con que los pueblos originarios eran desde la cuarta región hacia el sur, entonces prácticamente no se hace mención de que aquí también hay pueblos, que después por efecto político se cambiaron los límites, pero igual debería hacerse la salvedad de que si se insertaron estos pueblos, de tal fecha, pero hay texto que lo obvian completamente...ya, y lo otro es asimilar, y ahí nos encontramos con otras familias que no se sienten ni chilenos, ni peruanos, ni bolivianos, sino que se sienten Aymaras, y el Aymara no tiene fronteras porque abarca tres países, entonces ese es el sentido que le da otra visualización, y de ahí los programas digamos que están bajo...que les sirvan netamente, ya, no sé, tal vez alguno será historiador, quien sabe, pero hay tomarlo, no dejarlo de lado, pero sí conversarlo con nuestro sector” (EPA4)

“Está alejado de ellos...no se ha hecho un estudio, o sea, que yo tengo que cumplir con un currículo y le enseño la historia, le enseño lo que pasó, la revolución industrial hacia atrás, el siglo de las luces; entonces ellos lo ven, y les parece algo extraño” (EPA5)

Como se aprecia en ambos profesores (EPA4 y EPA5), se recalca que estos talleres entran en una situación de tensión y complejidad cuando se mezclan con la historia eurocéntrica que deben enseñar, por lo que el proceso de aprendizaje entra en una situación de fragmentación ya que el alumno no puede correlacionar sus avances en el estudio de la lengua Aymara con un contexto o relato histórico que la sitúe y signifique adecuadamente.

“A) Tu profesor de historia, el que te hace historia, ¿te habla de los Aymaras o no? B) Sí, a veces nos habla de los españoles, más eso A) ¿De lo europeo no? B) Mmm (asiente con murmullo) A) ¿Y te gusta eso o no? B) No tanto A) Por qué, ¿qué te gustaría que te enseñaran de historia? B) Más de acá A) ¿De los Aymaras? B) Sí” (EEA11)

Hay que añadir también que la escuela al estar cerca de la frontera, recibe estudiantes provenientes de Bolivia (Cc6) y que también se consideran a sí mismo como Aymaras. Por tanto esta es una de las situaciones que mejor representa la integración cultural entre personas que responden a una misma cultura, aun poseyendo distintas nacionalidades impuestas.

“Me gusta, al principio fue raro, no malo, porque fue diferente, porque en la ciudad no se da eso, de que la mitad del colegio sean niños extranjeros y la mitad niños nacionales. Es entretenido porque los niños van compartiendo experiencia, van viendo ¿de dónde vienes tú? , algunos vienen de la Paz otros vienen de un pueblo cercano a Visviri que es Charaña, entonces empiezan a compartir y preguntar porque hay cosas que no conocen, entonces los niños hablan conversan, se dan cuenta de sus cosas. Y se ve la integración cultural. Se ve mucho esa integración” (EPA3)

Esto permite tener una mayor riqueza cultural a la hora de estructurar las clases, pero también guarda la complejidad de impartir clases con una mirada más centrada en el sujeto y su subjetividad y que respete las singularidades de la cultura madre. En conclusión podemos decir que en la escuela se presentan rasgos asociados a la educación intercultural, hecho que parece ser valorado por los profesores entrevistados (EPA3, EPA4, EPA5), ya que existe cierto nivel de preocupación por brindarles a los alumnos las posibilidades de integración cultural que no encuentran en otros espacios, sobre todo en la ciudad.

Aunque se puede vislumbrar que estos esfuerzos, no son del todo fructíferos, principalmente porque no existe una adecuada integración de contenidos curriculares que incorpore a la lengua Aymara como elemento fundamental en la enseñanza de historia. Por lo que esta situación de divergencia que pone en tensión al taller de Aymara con la historia oficial del Estado de Chile genera tensiones que complejizan los espacios de aprendizaje en su forma intercultural.

Ahora bien, por otra parte y al igual que en el caso de los mapuches, nos centraremos en el racismo como una expresión objetiva de procesos dialógicos estructurados en base a un pensamiento colonial y que se anclan en los espacios de aprendizaje de la escuela con presencia de estudiantes indígenas. Esto es fundamental ya que permite comprender como los sujetos vivencian estos hechos de manera significativa

A raíz de lo descrito anteriormente detallamos la siguiente tabla correspondiente:

Tabla N° 4

Códigos de calificación	Principios de oposición		Eje Semántico
	(A/B)		
	Índice de valorización		
	+	-	
Cc1	(Acogimiento hacia la lengua Aymara)	Rechazo hacia la lengua Aymara	Actitud respecto a la lengua Aymara
Cc2	(Integración, igualitarismo)	Exclusión por color de piel	Actitud respecto al color de piel
Cc3	(Sin ataques)	Golpean	Presencia de agresiones físicas
Cc4	(Acogimiento)	Hostigamiento	Presencia de agresión psicológica
Cc5	(Tolerancia a lo foráneo, a lo rural)	Intolerancia hacia lo foránea, lo rural.	Tipo de aceptación hacia lo distinto
Código de Base (Cb)	Baja	Alta	Percepción sobre el racismo

Como se aprecia en la tabla, la alta percepción acerca del racismo es un relato que se repite en las entrevistas de forma generalizada, esto tanto en apoderados (EAA1, EAA2), profesores (EPA3 y EPA5) alumnos (EEA7, EEA8, y EEA11). Cabe destacar que los entrevistados visualizan estos modos de discriminación en las escuelas de Arica y sus alrededores urbanizados, al ser Visviri una localidad habitada mayoritariamente por indígenas pareciera que la discriminación no haya un foco de conflicto. De todas formas se explicita por parte del apoderado EAA2 que la actitud de rechazo se evidencia más claramente en torno a la utilización del lenguaje Aymara (Cc1), como bien señala:

“Él hablaba su lengua (...) con sus mismos compañeros, tenía primos en el liceo (...) mis hijos siempre van a ser discriminados, entonces ellos olvidan lo que es y son, porque yo he escuchado mucha discriminación a los niños en la escuela, porque cuando yo me traslade de aquí a la ciudad, mi hijo lo pasó mal. Lo pasó arto mal, porque yo tampoco, ni yo tampoco sabía lo que estaba pasando con mi hijo...yo llegaba del trabajo y le preguntaba a mi hijo, “¿hijo, cómo está?”, “bien” me respondía, y él venía con los moretones, con la espalda raspada, y yo le preguntaba “¿hijo qué te pasó?”, entonces a mi hijo lo atacaban 3 o 4 niños, y le decían “si hablais, te vamos a atacar peor” (EAA2)

Acá podemos apreciar que la entrevistada señala que su hijo era agredido física y psicológicamente (Cc3;Cc4) partiendo del hecho de que este niño no podía evitar hablar en Aymara a veces entre sus compañeros, lo que sumaba al hecho de tener un tono de piel de más moreno, por lo que se ganaba el calificativo colonial de “indio” (Cc2)

“A) ¿Y por qué son malos? B) Porque parece que nos tratan mal, nos dicen cualquier cosa A) ¿Cómo qué? B) Como indios (...) Porque acá nosotros como somos morenitos, en Arica nos tratan como....como somos morenos nos dicen indios” (EEA8)

De este modo en los relatos, los locutores señalan que los sectores urbanizados de Arica constituyen un polo de racismo y discriminación hacia los pueblos indígenas, existiendo una gran intolerancia hacia todo lo que sea foráneo, rural o exterior al modo de vida moderno urbano (Cc5)

“A) ¿Y en Arica los Aymaras son respetados? B) A veces A) ¿A veces? ¿Son discriminados? ¿Los tratan como indios? B) Mmm, sí A) ¿Y eso te molesta? B) Sí, me molesta A) O sea, ¿te sientes discriminada en Chile? B) Sí” (EEA11)

“Yo creo que sí, en la ciudad hay harta discriminación, ya uno sea de descendencia Aymara o de repente de otro país. Igual he visto harta discriminación en Arica” (EPA3)

“A) ¿Y usted siente que los niños, aquí, en la zona, en el país o como sea, por ser Aymara ellos sienten algún nivel de discriminación o de violencia simbólica hacia ellos? B) Bueno, de todas formas, yo tengo en el curso unos niños que estudiaban en Arica, no acá, y en Arica algunos compañeros los trataban mal, entonces ahí hay discriminación, y la única forma de defenderse se ponen agresivo, pero no se da acá en la zona, sino que se da cuando bajan y tienen contacto con otro tipo de alumnos y realidades, y hay discriminación ahí, en grupos y eso...” (EPA4)

“Los niños acá en Arica, se juntaban de interiores y entre ellos hablaban. Entonces los profesores prohibieron hablar. Y que están hablando ustedes, que es ese idioma, no entendemos nada na, acaso acá ustedes tienen que hablar inglés lo que les enseñamos nada más (...) Los niños quedaron así...como triste... ¿Pero no debe ser así no?” (EAA1)

Esto no hace más que reconfirmar la compleja situación cultural que se vivencia en el choque entre el mundo rural y moderno, situación que se retroalimenta de procesos sedimentados de razonamiento colonial, donde el indígena queda inhibido, su condición cultural se traduce hacia una condición de inferioridad, provocando que la cultura entre en un modo de resistencia contra la violencia simbólica del mundo moderno.

De este modo hemos revisado los aspectos más relevantes de rescatar de la información recabada en torno a la localidad de Visviri, en lo que respecta a la presencia de vínculos formativos y su configuración en espacios de aprendizaje e interculturales. Cabe señalar que el racismo es una dimensión que se engloba en este punto por las razones que señalábamos anteriormente, a la par que sirve para hacer la conexión con la siguiente categoría.

Expectativas de futuro y/o idea de “éxito”

En lo relativo a las expectativas de futuro o idea de éxito, hay que indicar que los sujetos Aymaras implicados en la investigación guardan cierta similitud con lo evidenciado en otra investigaciones sobre los Mapuches, desde el punto de vista de los arquetipos de proyecto de vida que existen en torno a las características que ofrece el territorio en cuanto a oportunidades educativas y laborales.

Hay que añadir también que los modos de vida que se estructuran en torno a los límites fronterizos, influyen en las estructuras de sentido y expectativas que desarrollan los sujetos para proyectar su futuro. De este modo no es de extrañar por ejemplo que ciertos estudiantes declaren su deseo de ser PDI (EEA6) o del SAG (EEA11). Ya que el contacto que tienen estos entrevistados con el personal de estas instituciones es recurrente, debido a que muchos de estos estudiantes deben lidiar continuamente con las personas que trabajan en los pasos fronterizos.

Los estudiantes (EEA8 y EEA9) declaran su deseo de ser profesionales, mientras que (EEA7) expresa su deseo de ser marinera. Más allá de los planteamientos concretos que tienen estos estudiantes para proyectar su futuro, se vuelve interesante observar como ellos responden también a las expectativas que tanto sus padres (apoderados) o sus profesores han depositado en ellos, comprendiendo lo difícil que es vivir en los límites geográficos del país, y del sustento económico que representan como futura fuerza de trabajo, tomando en consideración que sus familias no son pudientes.

De este modo también se hace interesante indagar en la visión de futuro que tienen los profesores y apoderados respecto a los estudiantes, situación gravitante, si entendemos a las escuelas como agentes socializadores de primer orden.

“Me gustaría verlos trabajando, profesionales si es que se puede. En una situación buena, estable, yo converso hartito con mis niños, los que están en séptimo y octavo, converso hartito con ellos. Que se cuiden, que piensen primero antes de hacer las cosas, Ósea que no se dejen llevar por situaciones o personas y que sigan adelante con lo que ellos quieran” (EPA3)

“Bueno lo que más me importa a mi es que ellos sepan desenvolverse y que tengan la personalidad de expresar lo que ellos sienten, porque eso es lo que les cuesta a ellos. En la ciudad igual, son calladitos...y eso es una parte del Aymara, es calladito, pero con un “traguito” ahí, no ahí le pegan a cualquiera, nace de adentro, sale lo que ellos sienten, lo que ellos quieren decir, pero se van más a la extrema” (EPA5)

“Yo diría, pucha que sigan estudiando en la universidad, que sean no sé, un profesor de historia (...), siempre rescatando su lengua” (EAA2)

Si bien la profesora entrevistada (EPA3) pone el énfasis en la idea de prosecución de estudios, el profesor (EPA5) se centra más en las competencias blandas ligadas al desenvolvimiento personal. De todos modos pareciera que el relato apunta a especie de preparación para el mundo “exterior” fuera de Visviri, como detallamos en la siguiente tabla.

Tabla N° 5

Códigos de calificación	Principios de oposición		Eje Semántico
	(A/B)		
	Índice de valorización		
	+	-	
Cc1	Ser profesional	(No tener estudios universitarios)	Prosecución de estudios
Cc2	Salir de Visviri	(Quedarse en la zona)	Estancia en la zona
Código de base (Cb)	Cambiar la situación presente	Seguir tal cual se esta	Expectativa a futuro

Como se puede apreciar los códigos de clasificación derivados de los enunciados expresados en las entrevistas, esto indicaría en primer lugar que las expectativas de futuro no suelen ser diferir demasiado y segundo que generalmente esta situación implica un desplazamiento hacia un centro urbano que entregue mayores alternativas (Cc2). Este último punto es muy relevante, ya que como evidenciamos anteriormente, los niveles de discriminación y racismo suelen tener su umbral más alto en la zonas urbanizadas de Arica, situación que

encierra una complejidad aun no significada por estos estudiantes, pero si por ejemplo en el caso de la entrevistada (EPA3)

“Yo creo que todavía no piensan ese tipo de cosas porque no les ha pasado a ellos el tema de la discriminación. Yo creo que el choque va a ser cuando ellos salgan de básica a educación media, porque si bien tiene que ir a Putre donde está un colegio de Educación Media o a Arica, donde ahí van a ver más el choque cultural, la discriminación y todas esas cosas, yo creo que ahí los niños van a empezar a entender o van a sufrir ese tema de la discriminación, que a mí no me gustaría que se diera pero lamentablemente es parte del chileno” (EPA3)

Se puede evidenciar de esta forma, que existe una notoria complejidad cultural en el caso de que estos estudiantes deseen salir de Visviri, debido principalmente a los focos de racismo que se extienden por las áreas urbanizadas de Arica. Este choque cultural que significa enfrentar la realidad rural con la vida urbana provoca variados efectos en la subjetividad de las personas, lo que trae consecuencias duraderas en la construcción de la propia identidad, en tanto esta proyecta cognoscitivamente dimensiones de la realidad objetiva. De esta forma la identificación con lo Aymara puede sufrir deformaciones que la hagan desaparecer o reforzar aún más, según sea el caso o la experiencia significativa por la cual atraviesa el sujeto.

Por tanto toda idea o proyecto a futuro alberga complejidades sociales que la hacen interesante de analizar, puesto que las construcciones de estas expectativas siempre van acompañadas de experiencias sociales que se correlacionan con la cultura y la identidad, y su estudio constituye un foco de respuestas con potencialidad heurística para entender fenómenos como el de la exclusión y discriminación.

Conclusiones.

En las lógicas de construcción de conocimiento en historia, cuya base lo constituye la matriz epistemológica modernidad/colonialidad (Grosfoguel, 2007, p 20) que a nuestra consideración ha sido dominante en el desarrollo educativo, social y cultural de América latina, de cierta forma a imagen y semejanza del Estado-Nación europeo.

En el caso de Chile, la dependencia colonial se inicia con España, luego de la “emancipación política” se establecen lazos con Inglaterra por su influencia comercial, bancaria y marítima del siglo XIX; posteriormente la influencia prusiana en lo militar y la francesa en la élite que copia estilos de vía y arquitectura, para terminar con una alta influencia por parte de los Estados Unidos y Europa durante el siglo XX. Todo ello ha ido tejiendo una dependencia constante hacia los centros de poder y de construcción de conocimiento eurocéntrico como son Alemania, Italia, Francia, Inglaterra y los Estados Unidos como una prolongación anglo-sajona.

(Convenio 169 de la OIT, 1989) En el ámbito educativo se han seguido modelos eurocéntricos desde la fundación de la república, y la propia creación del sistema educativo en todas sus modalidades ha seguido ese curso, razón por la cual el problema de la identidad, de la historia, la memoria y el sujeto resulta un espacio de problematización altamente complejo, en orden a poder romper con las lógicas subalternizantes, inferiorizantes y coloniales que está presente no solo hoy en día, sino que es fruto de una acumulación histórica que se ha instalado en la subjetividad de la población y en sus relaciones intersubjetivas, en donde emergen como representaciones simbólicas procesos de naturalizaciones que no cuestionan la realidad sino son parte, de acuerdo a una estructura funcional y de “Estado en forma”. Ahora bien, no se trata acá de cargar con otro epistemicidio al negar las lógicas de

construcción de conocimiento eurocéntricas, sino comprender las lógicas de instalación de ese pensamiento en América y Chile que no han permitido el desarrollo de un pensamiento y modelo autónomo.

Bajo estos parámetros el problema de la memoria e historia en Chile constituye un tema pendiente en las racionalidades del conocimiento que circula como verdad en el sistema educativo en sus diferentes niveles, es por ello que al momento de revisar los planes y Programas de historia y ciencias sociales, se manifiesta una alta concentración de historia eurocéntrica, pues por ejemplo, en el Segundo Ciclo de Educación Básica el currículum de Séptimo y Octavo año se refieren solo a Europa, haciendo mención en el renacimiento a la expansión europea en América, y solo en esa unidad se establece una relación con la situación de los pueblos aborígenes como consecuencia de proceso colonialista, en este caso generalmente se está sanitizando conceptualmente la realidad, al hablar aún del “proceso de descubrimiento o conquista” dejando de lado las consecuencias dramáticas, particularmente para Chile en relación a sus etnias y su destino a manos de los colonialistas ya sea, españoles durante la época colonial y colonos europeos durante el siglo XIX y XX, así como el propio Estado-Nación chileno emergente de carácter mestizo, en donde esencialmente élite santiaguina coordina la apropiación de tierras de la zona sur y extremo sur, bajo el rotulo “Constitución de la propiedad austral” que habían pertenecido a los pueblos aborígenes de la zona sur y austral.

La élite ha ido tejiendo una historia del olvido, una historia oficial que ha invisibilizado a los pueblos originarios en sus diversos ámbitos. No obstante lo anterior, en los Planes y Programas de Historia y Ciencias Sociales se indica respecto de la historia que se persigue: desarrollar en los estudiantes una:

Visión panorámica de la historia de Chile, de tal forma que el alumno y alumna se familiarice con su herencia cultural y desarrolle un sentido de pertenencia a la sociedad chilena. Para que los estudiantes logren una mejor comprensión de su presente, es necesario que se familiaricen con el pasado de su sociedad y comprendan como este se relaciona con su vida diaria, su identidad y su entorno (Ministerio de Educación, 2012, p. 19).

Desde aquí subyace una tensión al momento de dar cuenta del pasado ¿Qué pasado emerge?, el de la sociedad en su conjunto o principalmente el de la élite, ¿Quiénes tiene derecho a familiarizarse con la herencia cultural?, ¿pero cuál? aquella que aparece en los textos de estudio, o la que el profesor saca de los libros, en donde están “algunos pero no todos”, es decir, hay una herencia colonial y potencialmente oligárquica como modelo de vida, pero no es en términos generales la expresión de la sociedad chilena en toda su extensión y diversidad. Esto queda refrendado en los sujetos entrevistados que son depositarios de clases de historia en comunidades originarias, cuando se les consulta y al momento de dar cuenta respecto de que historia les enseñaban y si a ellos se les preguntaba sobre su pasado y el de sus abuelos, en sus territorios, la tendencia principal era replicar una historia de Estado-nación, padres de la patria, revolución francesa y revolución industrial. De este modo los entrevistados también ponen de relieve el deseo de incorporar conocimientos que se relacionen con su cultura, es decir; un aprendizaje de historia que se relacione con sus propias vidas y sus relatos subjetivos.

A lo anterior podemos agregar lo señalado por un connotado historiador chileno, muy influyente en el último medio siglo en la enseñanza de la historia en Chile a nivel universitario y secundario quien señala a raíz de los procesos de conquista “los dominados, por su parte, resisten en el comienzo, para luego dejarse atrapar por la tentación de todo lo que ofrecen los conquistadores y amoldarse a su cultura en forma creciente” (Villalobos, 2006 p 135-136)

esta es la visión que entrega el distinguido historiador, a ello contraponemos la de Elicura Chihuailaf, quien señala:

Nuestro antiguo Lof ha sabido adaptarse a un universo en movimiento, logrando un alcance contemporáneo que lo reafirma como comunidad, sin perder sus dos pilares básicos y fundamentales de la vida. El Tuwun y el kupalme. El Tuwun: es el fundamento básico de la familia, anclado en el espacio físico en el cual ha nacido, crecido y se ha desarrollado la Gente. El Kupalmen: es el lazo sanguíneo que une la comunidad familiar de hermanos, hijos todos de la Nuke Mapu/Madre Tierra resueltos a vivir en un grupo ocupando un espacio territorial determinado (Chihuailaf, 2008, p 10)

Nuevamente estamos en presencia de lo oficial (Villalobos) y lo desconocido en la historia pero presente en la memoria (Chihuailaf), dos formas de ver, mirar y comprender la realidad, esta última invisibilizada.

Respetar y defender la igualdad de derechos esenciales de todas las personas, sin distinción de sexo, edad, condición física, etnia, religión o situación económica, g. Respetar y defender la igualdad de derechos entre hombres y mujeres y apreciar la importancia de desarrollar relaciones que potencien su participación equitativa en la vida económica, familiar, social y cultural, h. Reconocer la importancia y la dignidad de todos los trabajos, valorando y respetando a las personas que los realizan e, i. Trabajar en forma rigurosa y perseverante, con espíritu emprendedor y con una disposición positiva a la crítica y la autocrítica (Ministerio de Educación, 2012, p 27-28).

Es decir, respetar implica conocimiento del otro y mantención de derechos igualitarios, pero no implica solamente la igualación de derechos individuales que es una camino del liberalismo, sino justamente la consideración de los derechos colectivos para los pueblos originarios que ancestralmente han respondido a otras construcciones sociales; la valoración que pueda tener la población mestiza que está en cada uno de los colegios, en relación con sus compañeros pertenecientes a pueblos originarios está en estricta relación con la memoria e historia, pues de que forman pueden “considerar al otro como uno posible” sino se conoce su pasado, si esa historia se ha ocultado, ¿de qué forma se pueden eliminar las acciones comunicativas racistas? sino no se ha hecho una valoración de los otros desde la población mestiza, porque la construcción de su subjetividad se ha formado desde postulados diferenciadores y racistas que se encuentran presente en los textos de estudios. En estos textos de estudio que son políticas públicas están presentes las asimetrías e inducciones en el pensamiento que no dan cuenta de una valoración sino de una colonialidad en el tratamiento teórico conceptual de los contenidos. Bajo estos parámetros ¿Cuál es la percepción que se forman los estudiantes a corta edad?

En este sentido, la edad en los estudiantes es importante relacionarla con la etapa de formación del niño en su edad con las teorías psicosocial de Eric Erickson quién señala que el niños entre los 5 y los 13 años, periodo de educación básica aproximadamente, está en una etapa de tensión de lo laborioso con la inferioridad, puesto que comienza su relación social con sus pares y busca ser orgulloso de sus actos, por tanto, imágenes y acciones comunicativas en sentido contrario son muy significativas en su interioridad; la autorreferenciación y la referenciación social es vital en este proceso de crecimiento cognitivo y emocional, pues en la construcción del yo es vital la acreditación social y ello está estrictamente relacionado con los patrones culturales a los cuales está asociado o en los cuales se desenvuelve, ello esta direccionando su identidad o proceso identitario.

En este sentido la autoimagen y valoración positiva de sí mismo serán vitales en su desarrollo individual y como miembro de una minoría que requiere ser valorada en acciones y discursos desde el Estado nación y su despliegue comunicacional desde la política pública. Estos son los desafíos en la formación de jóvenes de educación básica que se deben considerar en nuestros análisis sobre las tensiones referidas a la “Construcción de un sujeto intercultural indígenas como política pública en zonas de fricción étnica” para que no este en tensión con el Convenio 169 de la OIT, el cual no se cumple en lo referido a la enseñanza de la historia en educación básica.

Referencias bibliográficas.

Ministerio de Educación. (2012). *Historia, geografía y ciencias sociales. Programa de estudio Quinto Básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.

Chihuailaf, E. (2008). *Nuestra lucha es una lucha por la ternura. Historia y lucha del pueblo mapuche*. Santiago: Aún creemos en los sueños editorial.

Convenio 169 de la OIT, Pueblos Indígenas y Tribales (Organización Internacional del Trabajo 7 de Junio de 1989).

Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: El pluriversalismo transmoderno decolonial desde Aimé hasta los Zapatistas. En Castro, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo de Hombre Editores.

Martinic, S. (1992). *Análisis Estructural. Presentación de un método para el estudio de lógicas culturales*. Santiago de Chile: Centro de Investigación y Desarrollo de la Educación (CIDE).

Mineduc. (Diciembre de 2013). *Historia, Geografía y Ciencias Sociales. 5° y 6°*. Santiago de Chile: Zig- Zag.

Serrano , G. (1994). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La muralla.

Villalobos, S. (2006). *La historia de los Chilenos* . Santiago de Chile: Tauros.

Nota:

² Este trabajo surge de la tesis doctoral presentada por el autor para optar al Título de Doctor en Ciencias de la Educación mención Educación Intercultural de la Universidad de Santiago de Chile. El autor es Profesor de la Universidad de Santiago y miembro también del Instituto de pensamiento y cultural latinoamericano IPECAL a.c.



