



“Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje de educadoras tradicionales aymara”

Informe final

Encargado por el Ministerio de Educación de Chile.

Autor:

Ramiro Catalán

Julio 2017

“Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje de educadores tradicionales Aymara”. Informe final.

Autor: Ramiro Catalán

Este estudio ha sido desarrollado entre los meses de septiembre del 2016 y julio de 2017.

Contraparte Técnica MINEDUC: Ximena Valdebenito Gutiérrez, Rodrigo Carvajal Aceituno, Sergio Guitart Franetovic.

Las ideas y opiniones expresadas en esta obra son las de los autores y no reflejan necesariamente el punto de vista del Ministerio de Educación ni comprometen a la Organización.

El Ministerio de Educación prioriza la perspectiva de género; sin embargo, para facilitar la lectura se utilizará un lenguaje neutro o se hará referencia a lo masculino o femenino según corresponda a la literatura presentada.

Los contenidos de este informe pueden ser reproducidos en cualquier medio, citando la fuente.

Cómo citar este estudio: Catalán, R.(2017). Estudio de análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje de educadores tradicionales Aymara. Informe final. Encargado por MINEDUC, Chile.

Con el fin de proteger la confidencialidad de las personas y comunidades que han participado de esta investigación, los nombres han sido modificados.

Índice

RESUMEN EJECUTIVO.....	4
RESULTADOS	7
ANÁLISIS DESCRIPTIVO 1 Escuela Amanecer	9
ANÁLISIS DESCRIPTIVO 2 Escuela Horizonte	32
ANÁLISIS RELACIONAL.....	57
CONCLUSIONES	71

RESUMEN EJECUTIVO

Este Informe Final presenta los resultados de la investigación etnográfica sobre prácticas de enseñanza-aprendizaje de los saberes aymara por parte de educadores tradicionales en dos escuelas de la Región de Arica y Parinacota, la Escuela Amanecer¹ y la Escuela Horizonte.

El estudio aborda específicamente las particularidades en el trabajo de ambas educadoras tradicionales, poniendo especial énfasis en los distintos contextos escolares donde se desarrolla su práctica pedagógica.

El interés por llevar a cabo este estudio surge por iniciativa del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) del Ministerio de Educación, se inicia en 1996 al amparo de la ley 19253 para promover la integración de *“conocimientos de las lenguas y culturas de los pueblos originarios que habitan el país, a través de la generación de “prácticas pedagógicas y gestión institucional intercultural”².*

De este modo, se plantea como relevante llevar a cabo un estudio de carácter cualitativo y etnográfico que aborde las modalidades que adquieren las prácticas de enseñanza aprendizaje de los saberes aymara por parte de un actor central en la educación intercultural, el educador tradicional.

En este sentido, los Términos de Referencia (TDR) del estudio señalan la importancia de comprender los contextos particulares donde se inscriben los procesos de enseñanza-aprendizaje de los saberes tradicionales. Por ello, abordar la complejidad de las prácticas de educación intercultural requiere profundizar en el quehacer pedagógico de los educadores tradicionales. Lo anterior, tomando en consideración que las prácticas educativas se conforman también por las interacciones sociales, los vínculos al interior de la comunidad

¹ Para garantizar el anonimato de las instituciones escolares y de las personas que participaron en este estudio, sus nombres han sido cambiados.

² Mineduc. Términos de Referencia estudio “Prácticas de enseñanza-aprendizaje de educadores tradicionales Aymara”

escolar y las articulaciones que se establecen con el entorno cercano de la escuela,

Este énfasis planteado en el estudio se explicita en su objetivo general: “*Describir y analizar prácticas de enseñanza-aprendizaje de saberes de la cultura Aymara desarrolladas por Educadores/as Tradicionales de esa cultura*”³. En relación a ello, la metodología desarrollada para responder a estos objetivos se centra en el enfoque cualitativo, con una perspectiva de investigación basada en el estudio de caso de corte etnográfico, que pone en el acento en la observación, descripción y análisis de las prácticas pedagógicas que se expresan en el cotidiano de las escuelas.

Particularmente, este estudio etnográfico utilizó como instrumentos de recolección de información la observación etnográfica, tanto participativa como no participativa, en las aulas y espacios escolares donde llevaran a cabo sus labores las educadoras tradicionales. Del mismo modo, como una técnica de investigación complementaria, se realizaron entrevistas semi-estructuradas a las educadoras para explorar en sus discursos, percepciones y reflexiones en torno a su práctica pedagógica.

El trabajo de campo fue realizado entre el 7 y el 14 de noviembre de 2016 en dos escuelas de la región de Arica y Parinacota, que cuentan con estudiantes de ascendencia aymara.

A continuación se presentan los resultados del estudio, en dos niveles. Primero, a través del *análisis descriptivo* de cada caso investigado poniendo especial énfasis en el tipo de prácticas de enseñanza aprendizaje que desarrolla cada una de las educadoras tradicionales, los saberes de la cultura aymara que son trabajados al interior de la escuela, así como las particularidades que adopta el trabajo de las educadoras tradicionales situadas entre las características propias de la institución escolar, y los saberes y prácticas que intentan transmitir de su pueblo originario.

³ ídem

En un segundo nivel, se plantea el *análisis relacional* que busca profundizar en las similitudes y diferencias que se pudieron identificar entre las prácticas de enseñanza aprendizaje de ambas educadoras tradicionales. Para ello, también se desarrollan las categorías de análisis que emergieron en la investigación, y cómo las potenciales articulaciones entre éstas, permiten aproximarse a la comprensión de los diversos factores que entran en juego, al momento de desplegar las prácticas de enseñanza aprendizaje basada en los saberes aymara.

RESULTADOS

Uno de los primeros hallazgos del estudio, fue constatar la diversidad de prácticas de enseñanza aprendizaje que llevan a cabo las dos educadoras tradicionales aymara, pues utilizan distintas modalidades para trabajar con los estudiantes. Por ejemplo, clases expositivas en aula, talleres, salidas a terreno, se presentan como instancias de enseñanza y aprendizaje que se despliegan en ambientes distintos (aula, escuela, patio, comunidad) y que a su vez implican modos diferenciados de intencionar ciertos contenidos. En ese sentido, el aspecto espacial pasa a formar parte de las estrategias de trabajo de las educadoras tradicionales tanto si implican trabajar con los estudiantes dentro o fuera del aula, o bien cambiar el orden del mobiliario escolar para gatillar experiencias de trabajo más individuales o grupales.

Lo anterior también se vincula con la infraestructura y las características específicas que posee cada escuela. La Escuela Amanecer tiene una matrícula de aproximadamente 500 estudiantes, cerca de 30 profesores, y la educadora tradicional María trabaja todos los días de la semana con distintos cursos. La escuela Horizonte es unidocente, multigrado, tiene 3 estudiantes, y la educadora tradicional Sara sólo asiste los lunes.

Las diferencias de tamaño e infraestructura de la escuela, y el tiempo de trabajo que posee cada educadora son factores relevantes para entender las

particularidades de cada caso, algo que será profundizado en el análisis descriptivo.

Por otra parte, los saberes de la cultura aymara son procesados por las educadoras tradicionales, la mayor parte de las veces, como contenidos pedagógicos con un carácter más formal y bajo la lógica de una pedagogía más occidental que vinculada a la tradición del pueblo aymara. De ese modo la enseñanza de la lengua, de costumbres, de creencias, o de elementos simbólicos significativos de este pueblo originario devienen, generalmente, en contenidos que se estructuran en base al mismo formato de planificación, currículo, objetivos y evaluación que se supone debiera tener cualquier conocimiento para ser transmitido al interior de una escuela en Chile.

Lo anterior de todos modos, no implica que no existan algunas prácticas de enseñanza aprendizaje que las educadoras tradicionales llevan a cabo fuera del molde y formato que uniforma los contenidos a ser transmitidos por la escuela.

Ahora bien, otro aspecto a destacar que surge del análisis de los dos casos estudiados alude a las diferentes experiencias de vinculación que se dan entre educadora tradicional y profesor mentor. Mientras en una escuela, la educadora tradicional trabaja de manera autónoma, acompañada en aula de manera pasiva por el/la profesor/a. En la otra escuela, sí se despliega un trabajo complementario en la denominada dupla pedagógica.

Esas diferencias de trabajo entre educadora tradicional y profesor mentor entre ambas escuelas, nuevamente refiere a la diversidad de características que puede llegar a tener el trabajo de las educadoras tradicionales en el contexto escolar. Aun cuando dicha diversidad queda supeditada a las lógicas formales de enseñanza aprendizaje que implican el trabajo en la escuela. La necesidad que enfrentan las educadoras tradicionales de adaptar los saberes de la cultura aymara como contenidos pedagógicos, es probablemente el principal punto en común que tienen las dos experiencias analizadas.

A continuación se presentan en detalle y de manera descriptiva los dos casos trabajados de modo de poder mostrar cómo se desenvuelven las prácticas de

enseñanza aprendizaje de las educadoras tradicionales, entre otros ámbitos, en cuanto a las prácticas desplegadas, los saberes y contenidos focalizados y transmitidos y el tipo de modalidades de trabajo implementadas.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Escuela Amanecer

1. Contexto espacio-temporal de la práctica educativa intercultural aymara

La Escuela Amanecer, es de administración Municipal, tiene una matrícula actual de aproximadamente 500 estudiantes, de los cuáles una mayoría importante (sobre el 90%, en palabras de la jefa de UTP) es de nacionalidad boliviana. El espacio escolar de aulas y patios se ha vuelto estrecho por el aumento en el número de estudiantes en los últimos años, lo que ha provocado que se deban habilitar un par de *containers* como salas, que se encuentran a la entrada de la escuela.

Cada sala, en general, dispone de 25 a 30 puestos dependiendo del número de estudiantes por curso. Se notan limpias, cómodas, pero con el espacio justo para moverse al interior de cada sala.

En los espacios de oficinas, patios, pasillos o salas no se aprecian visiblemente símbolos ni referencias, que hagan pensar que en esta escuela se trabaja un curso de lengua aymara. Esta ausencia de algún modo marca el sentido de lo que después se desarrolla, que el curso de lengua aymara se basa exclusivamente en la educadora tradicional, o, dicho de otro modo, el carácter de educación intercultural que pueda tener la escuela queda circunscrito a las acciones y prácticas desarrolladas por la educadora. Esto se ve reflejado, por ejemplo, en que las clases de lengua aymara son planificadas y desarrolladas exclusivamente por la educadora tradicional María, con la presencia en aula, sólo pasiva, de los profesores acompañantes.

Rutinas de las prácticas pedagógicas

Las clases de lengua aymara de la educadora tradicional se desarrollan de lunes a viernes para los niveles de 3° a 6° básico. La estructura observada en las clases es muy similar y podría caracterizarse del siguiente modo:

Una primera parte, de **saludos** en aymara donde los niños y la educadora permanecen de pie: ““*Suma Uru Wawanaka*”⁴ [Buenos días, niños], decía la educadora. “*Suma Uru Yatichiri María*” [Buenos días profesora María] respondían los estudiantes. En las sesiones que participé, yo también era saludado, guiado por la educadora: “*Suma Uru Yatichiri Ramiro*”, a lo que debía responder “*Suma Uru Wawanaka*”” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

Luego en un segundo momento, la educadora, acompañada de los estudiantes cantaba un par de **canciones** en idioma aymara que los niños ya habían memorizado.

“Por ejemplo, en la primera sesión que observé por completo (4° básico, martes 8 noviembre), la canción con que se inició fue la del estribillo que ya había escuchado “Romero, Romero...”, la otra era K’oli Pankarita [Linda Florcita]. Los niños las cantaban a coro, guiados por la educadora que iba señalando a qué fila le correspondía (Maya, Paya, Kimsa) o si todo el curso debía cantarla. De este modo cada canción por lo menos se cantaba 4 veces. Cuando entrevisté a la educadora, ella me comentó que esto era parte de su estrategia para enseñar el idioma, que los niños se aprendieran de memoria las canciones, sobre todo para reforzar la pronunciación. Lo anterior se vinculaba también a que las canciones se cantaban casi exclusivamente en aymara” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

En una tercera parte, la educadora guiaba un **ejercicio** en el cuál los niños debían indicar partes de su cuerpo, según las palabras señaladas por ella. Aquí la *yatichiri* María comenzaba lentamente con unas palabras que las y los estudiantes iban siguiendo al mismo ritmo y luego aumentaba la velocidad en que iba diciendo las palabras de modo que esta práctica derivaba casi en un ejercicio físico, donde los estudiantes levantaban las manos, estiraban los pies, giraban el cuello, etc.

⁴ Si bien se registra aquí lo que la educadora dijo en el aula, para efectos de la transcripción adecuada de las palabras en aymara en el presente informe se utiliza el texto de apoyo “*Las nociones básicas de lengua aymara*” presentes en el *curso básico de lengua aymara* del profesor Teodoro Marka. Revisado en http://aymara.org/biblio/diccio_tarapaca.pdf

En una siguiente etapa, transcurría otro tipo de **repaso** que dependía del curso al que María hiciera clases, variando desde el refuerzo y la memorización de los colores en lengua aymara, o bien de elementos vinculados a alguna tradición aymara (por ejemplo, el tejido en telar).

Precisamente este refuerzo, pues se notaba que los estudiantes ya dominaban estos contenidos ya que María prácticamente no daba más instrucciones que decir “ahora... los colores”, servía como introducción al contenido central que se desarrollaría en cada clase (lo que describiremos en el apartado de “saberes transmitidos”).

Finalmente, se hacía el **cierre** de la clase donde la *yatichiri* se esforzaba por comentar brevemente lo que habían trabajado en la jornada, pero en la mayoría de las sesiones observadas, esta actividad era muy apurada, contra el tiempo. Sin embargo, lo que siempre se repetía era el saludo de despedida en aymara, que daba por concluida la actividad.

Estas prácticas se encadenaban de manera sistemática siguiendo una estructura reconocible asociada a la formalidad de la educación en contexto escolar. De hecho la misma reiteración de esa organización de la clase sustentaba en parte el proceso de memorización que llevaban a cabo los estudiantes para aprender determinados contenidos. Un aspecto que se vincula a la alta valoración que la educadora tradicional le asignaba a la oralidad y a la buena pronunciación de su curso.

2. Sobre costumbres y saberes vigentes planteados por la educadora aymara

El curso de lengua aymara llevado a cabo por la educadora tradicional, como ya se mencionó, sigue una estructura muy formalizada, con rutinas ya aprendidas por los estudiantes y desarrolladas con naturalidad por la *yatichiri*. A la hora de describir el tipo de saberes en que se focalizan sus clases, se podría plantear que éstos se despliegan en tres niveles que se describen a continuación.

Enseñanza y aprendizaje de la lengua aymara

Este primer nivel dice relación con aquellos contenidos claramente vinculados al aprendizaje de la lengua aymara, que eran enseñados por la educadora a través de una variedad de prácticas que incluían el aprendizaje de canciones aymara repetidas clase a clase, ejercicios de preguntas y respuesta donde los estudiantes debían decir en aymara partes del cuerpo. También había un constante uso de los números en aymara (*maya, paya, kimsa*) que reemplazaba cotidianamente en su clase la referencia a “fila uno, fila dos, fila tres...”. O bien, cómo se mostrará más adelante, al repasar los colores en lengua aymara en el trabajo con tejidos de lana en telares.

La importancia que le asigna la educadora tradicional a la enseñanza y el aprendizaje de la lengua aymara, se posiciona como su objetivo principal a la hora de llevar a cabo su práctica. Varios factores explican esto, en primer término ella comentó que el requerimiento que le hicieron al capacitarse como educadora tradicional era que los estudiantes aprendieran la lengua para ser hablantes. Por ello, su práctica de enseñanza-aprendizaje se construye en torno a la lengua, utilizando diversas actividades durante todo el tiempo de clases, de modo que la mayor parte de la clase se da en aymara, en muy pocas ocasiones habla en español a sus estudiantes. De algún modo esto se sostiene en la reiteración de las etapas de la clase y en la sistemática repetición de contenidos, que los estudiantes acaban por memorizar (como las canciones, los colores o las partes del cuerpo humano).

Otro factor que se puede entender que le da sustento a la alta valoración que la educadora le confiere a la buena pronunciación, está dado por la preocupación de ella en caso que sus estudiantes no pronuncien bien, y pueda ella ser criticada por la comunidad aymara por no enseñarles adecuadamente a sus estudiantes. Es significativo, en este sentido la referencia que ella hace a los *khallu*, personas que no pronuncian bien.

“Lo importante era que los niños hablaran, como me dijeron, me dijeron allá en el, me dijeron allá en el [capacitación como educadora tradicional] que los niños tienen que hablar aymara y salir hablante aymara ¿ no cierto? para eso, ‘ah ya muy bien, yo no tengo problema’; entonces yo siempre me esforcé en eso que

sean así los niños, que hablen, pronuncien bien, correctamente, así, para que no digan otra cosa, le llaman Khallu , khallu, el que no pronuncia bien es khallu, para otras personas que son observadores, son que escuchan, entonces preguntan “¿y quién es su profesora?” (...) Sí pues, entonces dicen que no enseñan bien, después empiezan las críticas (...) Porque dice: “ah no, es khallu”, khallu es precocido...” (Entrevista María)

Es relevante la referencia que hace la Educadora sobre que una persona que no pronuncia bien un idioma, no puede ser identificada como hablante y más bien quedará en un nivel incompleto, no terminado, “precocido”. Esto aparece con nitidez en una de las familias de códigos surgida del análisis que se sintetiza en la categoría “valoración de la oralidad y buena pronunciación”. La impresión general sobre el trabajo de la educadora es que todo su quehacer pedagógico se vincula con la enseñanza de la lengua.

Esta preocupación de la *yatichiri* sobre formar hablantes aymara, de algún modo, sirve para proyectar el dilema en que se encuentra la educadora tradicional de no fallarle a la escuela ni tampoco a su comunidad. Responder por una parte a los requerimientos educacionales que implican, entre otras cosas, transformar los saberes de su pueblo en contenidos pedagógicos, y por otra parte, ser fiel a la enseñanza de la lengua aymara de modo que la comunidad apruebe (y legitime) su enseñanza.

La educadora no sólo utiliza actividades específicas (cantar, memorizar palabras) para reforzar la enseñanza de la lengua, sino que también emplea para su rutinización el uso de palabras al quehacer propio de una clase; por ejemplo, nombrar las filas por su número en aymara. De modo que su incorporación parece casi natural.

“Ahora repasemos pronunciación...”, la yatichiri va saltando de un tema a otro para darle más dinámica a la clase como me comentó en una conversación posterior a esta sesión. En la pizarra indica con su dedo la palabra escrita T' awra [lana]. “A ver, cómo se dice...”. Los niños pronuncian fonéticamente de distintas maneras como “tawara”, “taura”, “aguara”. La yatichiri mueve la cabeza negativamente, sonriendo. “Tiene que ser aspirado y explosivo. T' a es explosivo, que explota...” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

La importancia que le asigna a la pronunciación en su trabajo cotidiano, se relaciona directamente con otorgarle a la lengua un lugar central dentro de los saberes que enseña en el aula. De algún modo, se proyecta la idea de que al perder el idioma, también se pierde una parte de la cultura aymara.

“¡Claro, por la colonización! Porque eh mucho los eh, o sea los papás, los padres acá en el norte, muchos sufren de eso porque se llamó eh, o sea para conservar el idioma, o sea el idioma más que todo y las personas más que todo para salvar a las personas eh guardaron ¿no cierto? Han dicho a los papás: “mira, sabe qué hijo, no hables aymara, no hables aymara, más castellano, castellano, ya ahora” ahora que ya son grandes adultos no pueden ni decir, entienden, o no lo pueden hablar, cosas así” (Entrevista María)

El temor a la pérdida de la lengua aymara, es reflexionado por la *yatichiri* desde una mirada crítica al proceso de colonización, y de castellanización que vivieron las comunidades del área andina. Entonces al plantearse como un objetivo la enseñanza del idioma, a su reproducción, también está presente la noción de que es uno de los saberes vigentes y distintivos del pueblo aymara.

Tradiciones, elementos culturales y valores

Un segundo tipo de saberes transmitidos son aquellos que pueden vincularse con las tradiciones y elementos culturales caracterizados por la educadora como propios de la cultura aymara, por ejemplo la división de los espacios cosmogónicos, las tradiciones asociadas al trabajo agrícola (como *ch' allar*, o el floreo de animales), o los diferentes pisos ecológicos.

“¿Y Ch' alla?”, vuelve a preguntar la educadora. Los niños se quedan en silencio, entonces la educadora comienza a explicar “Es chantaje (dice como chiste, algunos niños se ríen). No, es antes de esquilar. Se hace una ceremonia, para achila awelo, se le agradece a los apus, a los cerros tutelares. Para los achachilas [espíritus protectores que moran en los cerros y montañas]. ¿Cuál es la madre naturaleza?” Varios niños y niñas responden “pachamama”. “Sí, así es. Entonces en la Ch' alla se esparce usa en la tierra. Usa no es Estados Unidos [se ríe la yatichiri]. Es una bebida fermentada, como la chicha. ¿Han tomado chicha morada?”. “Sí”, exclaman los niños.

La yatichiri en ese momento comienza a relatar “el alcohol lo esparcen para agradecer. En el Alak pacha, están Wilka [sol] que es el papá, y Phaxsi [luna] que es la mamá. La pachamama [tierra] es la hija, también sus hijos son las estrellas. Y en junio se hace el encuentro porque ellos se quieren”. Mientras ella ha estado hablando, los niños se han mantenido en silencio, pero cuando detiene su relato, los niños vuelven a conversar entre ellos.” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

Los saberes aymara en este punto, son vinculados por la educadora a las tradiciones y cosmovisión de su pueblo. El modo en que va llevando a cabo su relato frente al curso, le permite relacionar las actividades agrícolas y las creencias simbólicas, buscando actualizar esos contenidos a través del aprendizaje de los niños.

Es significativo que dichos saberes no sólo aludan a prácticas sociales sino que también incorporen una aproximación a los aspectos valóricos que, a juicio de la yatichiri, debiera tener una persona aymara.

“En otra clase con el 6° básico mientras cantaban el K’oly pankarita, comenzó a temblar, no se sintió tan fuerte pero de todos modos se percibió. Entonces un par de alumnos hicieron ademán de ponerse debajo de sus asientos y la yatichiri les preguntó que estaban haciendo. “Está temblando, tengo miedo” dijo una chica de unos 12 años. Entonces la educadora comentó “no tengo que tener miedo a la naturaleza, a no ser que haya hecho algo pecado, algo malo. Muchas personas no se acuerdan de la madre tierra [“¿cómo se dice?”, aprovecha de preguntar. Tres niñas responden “pachamama”]. La madre tierra está durmiendo y a veces se mueve, reacciona. Eso nos dicen los abuelitos. A veces son invadidos por empresas transnacionales, recuerdan lo que les contaba del hito 52 al 56. Empresa minera trabajan día y noche, echan bombas, generan movimientos, botan cerros. El cerro Tacora, la empresa peruana en la frontera...” María, en un momento para de hablar y luego retoma en lo que estaba, repasando la canción k’oly pankarita.” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

En este extracto se puede apreciar que lo emergente (un temblor) es utilizado por la educadora para plantear una serie de relaciones que ponen por un momento en el centro de la clase, el buen o mal comportamiento que se tiene con la naturaleza y específicamente con la *pachamama*, y que además enlaza con proyectos mineros que extraen recursos naturales, por ejemplo, haciendo detonaciones en cerros, los cuales son figuras sagradas para la tradición aymara, lugares donde reposan los ancestros.

De ese modo, puede apreciarse como la educadora está atenta a aquellos aspectos emergentes que pueden aparecer en la clase, y que momentáneamente le permiten trasladar la enseñanza desde los contenidos específicamente pedagógicos, a orientaciones valóricas, incluso normativas, referidas al cómo se debieran comportar las personas y cómo debieran respetar a la *pachamama*.

Además, la cita anterior muestra como la educadora profundiza en su crítica al colonialismo, pero ahora su temor no se sustenta únicamente en la memoria histórica sobre la pérdida de la lengua aymara en muchas comunidades, sino que ahora se hace patente en el tema de la extracción de recursos naturales que realizan empresas mineras en el área andina. Su referencia es a la explotación de los cerros sagrados, pero también está latente (aunque no lo mencione en dicha cita) su lucha como activista de organizaciones aymara para defender de esta explotación el agua como otro de los elementos sagrados de su cosmovisión.

Probablemente sobre estos temas es donde se vislumbra de manera más explícita un sentido de resistencia cultural y política por parte de esta educadora con respecto a la dominación que percibe de un sistema económico, político y social que probablemente considera heredero de las lógicas coloniales de explotación.

Técnicas y “saber hacer” aymara

Finalmente, en un tercer nivel se presentan aquellos saberes que se asocian con la enseñanza y aprendizaje en los estudiantes de ciertas técnicas de carácter manual asociados a trabajos tradicionales aymara, el caso específico de los tejidos en telar observados en las clases de 4° básico.

“Una niña le preguntaba a la educadora, “Tía, ¿cómo se hace aquí?” mostrándole su tejido que tenía avanzado como 7 centímetros. La ayudaba a rodear el hilo en torno a un huso de plástico similar a una aguja, y le señalaba “recuerda Pataru, manjaru⁵, arriba y abajo” y con su mano llevaba el huso por encima y luego por debajo de los hilos conformando el tejido. “Gracias Tía” decía la niña, y mientras María se alejaba para dirigirse a otro puesto le recordaba “Pataru, manjaru, pataru, manjaru...” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

En este taller de tejido también se desplegaba un tipo de práctica de enseñanza vinculado a saberes vigentes en las comunidades como ocurría también con los contenidos asociados al idioma. De hecho en esta misma actividad, la educadora aprovechaba de reforzar la lengua aymara tanto con la referencia a los colores en dicho idioma, como también con instrucciones de trabajo como “*pataru, manjaru...*”, e incluso con sus esporádicas conversaciones con algunos estudiantes hablantes de aymara.

Como se menciona al comienzo del informe, en las prácticas de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en el taller opera un cambio en la posición del mobiliario escolar, facilitando el trabajo en grupos de cuatro estudiantes. Esto cambia la rutina desde una modalidad expositiva a un tipo de trabajo colectivo, donde la educadora adoptaba una posición más de guía dando instrucciones muy precisas, pues el trabajo de los estudiantes ya estaba avanzado.

⁵ Aquí se transcribe como se escuchaba fonéticamente a la yatichiri.

Frente a esta modalidad de clase, los estudiantes podían trabajar al tiempo que conversaban, viéndose mucho más libres en sus desplazamientos que en una clase de tipo expositivo. El objetivo declarado de la clase era realizar el tejido de una pulsera, y sin embargo se notaba que existía la intención por parte de la educadora de integrar saberes y contenidos en una misma actividad, pues se aprovechaban de repasar palabras en aymara, o reforzar pronunciamiento.

“Después de unos 6 minutos en que ha realizado este ejercicio pasando por todos los puestos, vuelve al centro de la sala y señala: “Ya ensayamos bastante ¿qué es T’ awra?”. Como los niños no dicen nada, ella se auto responde: “lana, es el vellón... Cuando esquilan a la alpaca obtienen 5 kilos, 25 libras de lana. ¿Qué se realiza con la lana?”. “Mantas” dice una niña. “Sí, hay que tejerlas, cierto? Pero primero hay que limpiar la lana. Tengo que hilar luego... ¿Cómo se llamaba la herramienta para hilar?”. “Kipu, kipu” grita un niño alzando la mano. La educadora no le responde y sigue hablando ante el curso, que se presenta cada vez más ruidoso, con conversaciones entre los niños. Pocos siguen atentos a lo que señala la educadora. “Puska en quechua, Qapu en aymara”” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

El “saber hacer” intencionado por la educadora con el objetivo de que los estudiantes elaboren una pulsera no sólo incorpora a su aprendizaje nuevas palabras en aymara (e incluso en quechua), sino que también lo va a relacionar con actividades cotidianas de trabajo con lanas y tejidos en las comunidades del altiplano.

De este modo, los saberes aymaras que presenta la educadora en el aula van a articular de manera constante la enseñanza de la lengua, los elementos culturales y valóricos vigentes en las comunidades aymara, y la transmisión de algunas técnicas de trabajo en telar presentes en el área andina.

3. Sobre la metodología y las prácticas de enseñanza aprendizaje de los saberes aymara

En este apartado se presentan las diversas modalidades que desarrolla la educadora para presentar los saberes aymara a los estudiantes. La referencia a la variedad de modos de enseñar no es casual, pues en cada clase observada pese a reproducir una estructura muy similar, se ponían en escena actividades pedagógicas acotadas que remitían a distintos objetivos pedagógicos.

Uso cotidiano de la lengua en el aula

Algo que caracteriza las clases desarrolladas por la educadora es el uso constante y sistemático de la lengua aymara. Numerosos pasajes de las clases son realizados exclusivamente en aymara, por ejemplo, las presentaciones y saludos, los ejercicios de repaso de las partes del cuerpo, o las canciones. En relación a ello, la educadora plantea la relevancia de que la enseñanza de la lengua sea secuencial, es decir, que el aprendizaje de los estudiantes sea gradual desde los primeros niveles de básica en adelante, yendo desde lo simple a lo complejo.

“Bueno, en este caso, eh vamos llevar el, la sawuña, el tejido ¿ya?, y como son chiquititos, eh también se hacen la unión, que reconozcan los, los vocales, qué vocales llevan en aymara; entonces hablamos de lo más fácil, los animalitos, eh, cortitas, son palabras simples, primero- segundo- tercero, son más que utilizo palabras simples; de tercero como a mediados de mes o finalizando lo tomo ya las palabras aspiradas, para que ya ellos sea más fácil para ellos, entonces ya, de tercero a cuarto; y el quinto ya aplico las palabras explosivas; porque eso, pero si yo aplico a los niños de las tres cosas, la simple, la aspirada y la explosiva” (Entrevista María)

En la cita anterior la educadora plantea como organiza secuencialmente la enseñanza de la lengua desde primero hasta quinto básico. Con una progresión que busca ir de lo más simple a lo complejo, conectando vocales y palabras con el desarrollo de la oralidad.

Un aspecto importante en este sentido es la relevancia que le asigna a la memorización para sustentar ese aprendizaje paulatino. De este modo, se puede entender que cada clase repita ciertos ejercicios (como el de las partes del cuerpo) que ya no requieren de instrucciones por su parte, de tan incorporados que lo tienen los estudiantes.

“Por ejemplo, “Jinchu” [oreja] dice la profesora, los niños se quedan un instante inmóviles como tratando de recordar cuál parte del cuerpo era, hasta que Javier levanta la mano y dice oreja al tiempo que se indica su lóbulo. Luego dice “ampara” [mano] y todos los niños levantan la mano. Cada vez lo va diciendo educadora con más rapidez: “Nayra” [ojo], “Nasa” [nariz], “Laka” [boca]. Los niños también se van acelerando y señalando con sus dedos las partes que corresponden. De pronto parece que la clase y el refuerzo de conceptos, deviene en una suerte de clase de educación física pues los niños abren los brazos, suben las manos, bajan las manos, mueven la cabeza, en movimientos la mayoría de las veces sincronizados” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

También la presencia de estudiantes hablantes de aymara en la sala de clases, mayoritariamente de origen boliviano, es un aliciente para la educadora, que a menudo conversa con ellos en su idioma, pero sin abocarse en exclusiva a ellos. Los trata como uno más, y en los ejercicios no busca que ellos sean los que respondan o participen más activamente. De hecho, como aclara en la entrevista, no necesariamente aquellos que hablan aymara son los que les va bien en el curso, pues en la parte de escritura suelen tener más dificultades.

“Jajaja, sí, a lo mejor, no tanto; pero en las pruebas a veces, en las escritas le va mal, o sea, pero en oralidad ¡bien perfecto los niños sí!; pero hay otros que no tan bien, y en la escritura les va bien a otros, o sea el que habla no le va tan bien en la escritura, jajaja, eso, eso” (Entrevista María)

La presencia de los estudiantes hablantes de aymara le da un cariz aún más vívido a la enseñanza de la lengua. Es un idioma vivo, que está vigente y que lo hablan muchos niños en sus hogares, con sus familias. Ese tema no pasa

desapercibido para los otros estudiantes que me comentaban de algunos compañeros que sabían más aymara que castellano.

“Cuando la educadora se aleja rumbo a otro lugar de la sala, me acercó a la niña que le había preguntado a la yatichiri de qué habían hablado [en aymara] con otro niño. Le consulto si era común que la educadora hablara en aymara con Benjamín. Los tres niños que en ese momento estaban sentados a la mesa, me quedaron mirando con atención y la niña me respondió “Sí, él es el que más sabe”, otro niño aporta “es boliviano”, y un tercero señala “en su casa hablan sólo aymara”. La niña dice “pero en el colegio le va mal [con las notas]”. El tercer niño vuelve a decir “yo también soy boliviano, cuando chico también hablaba”. “¿Y ahora por qué no hablas?”, le pregunto y obtengo por toda respuesta que se encoja de hombros y siga trabajando en su telar”. (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

Una arista novedosa en la investigación de terreno, fue descubrir como la llegada de familias de Bolivia para trabajar en labores agrícolas en las localidades cercanas a la escuela, ha ido cambiando el perfil de estudiantes en las escuelas rurales de la zona. Implicando, por ejemplo, que algunos niños sepan más aymara que castellano, u otros que paulatinamente vayan perdiendo su idioma original. De algún modo esto se conecta con los temores que manifiesta la educadora relativos a la pérdida del idioma en algunas familias aymara.

Canciones para estimular la memorización

La centralidad de la enseñanza de la lengua en las clases de la *Yatichiri* se expresa con claridad en la presencia ineludible de canciones en todas las sesiones observadas, donde las niñas y los niños cantaban en aymara. De un modo planificado por la educadora, el uso de las canciones lograba aunar el ejercicio de la oralidad y de la escritura.

Estos dos aspectos, oralidad y escritura, son vinculados en las canciones, porque al tiempo que la educadora intenciona la repetición y memorización de

los estudiantes que cantan, también aprovecha de repasar y corregir la pronunciación oral, mientras que, en algunos casos, acompaña alguna canción nueva con la letra en aymara, de modo de reforzar la escritura y la gramática.

“y también empezamos con los números, uno inocente enseñando los números: maya, paya, llegaron hasta el diez. Maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, llegaban hasta, al cómo, los primeros días, y a fin de como a los siete meses, ocho meses empezamos a cantarlos. Se le hacía fácil a los niños, maya, paya... Eso fue muy lindo para mí, una experiencia muy linda esa y cuando iniciamos eso. Yo estaba solamente de contar nada más, nunca en decir en canciones, al final cantamos. Contábamos, contábamos, teníamos que llegar hasta veinte en aymara; pero como ya escuché una canción ahí, entonces lo tomé y ya lo apliqué no más, ya cantamos (...) Funcionó, ¡y los niños ya se lo sabían!, lo memorizaban...” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

De ese modo, las canciones también servían para acompañar y reforzar la memorización y el aprendizaje de otros contenidos, como el de los números. Lo interesante de la cita de la educadora, es que muestra cómo ella va dándose cuenta en la propia práctica de las mejores estrategias para llegar a sus estudiantes.

El uso de las canciones se transforma en una práctica de enseñanza y aprendizaje transversal a las clases de la educadora, donde se percibe no sólo la función pedagógica que busca darle la *yatichiri* al estimular la memorización en los estudiantes, sino que también se vislumbra su utilidad estratégica para distender la clase cuando nota que los niños comienzan a desconcentrarse o a hablar entre ellos. Así lo funcional de la práctica se aúna con lo lúdico, que permite mantener la atención de los estudiantes en algunos momentos de mayor desconcentración.

Ejercicios de preguntas y respuestas

En sintonía con la preocupación por reforzar el aprendizaje de la lengua aymara a partir de la reiteración, la educadora también desarrolla breves ejercicios de preguntas y respuestas donde, por ejemplo, ella dice un color en aymara y los estudiantes deben decirlo en español, o bien mostrar algún objeto con ese color.

“Por ejemplo, “Saminaka” dice la yatichiri, y los alumnos guardan un segundo de silencio (la actividad de indicar partes del cuerpo según la lengua aymara dejó bastante inquietos a los niños). La educadora comienza a enumerar los colores en aymara ante lo cuál los estudiantes deben decir en castellano el color correspondiente: “Janq’ u”, dice ella. “Blanco” gritan un par de niños. “Ch’ umpi” pregunta la educadora. “Café” dice una niña al final de la sala. “Ch’ ara”, prosigue la yatichiri. Los niños se quedan pensando, uno dice “rojo”. “No” responde María. Un alumno levanta un lápiz grafito “negro” dice. “Sí, muy bien” lo felicita ella”. (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

En este sentido la educadora no parte por repasar los nombres de los colores, sino que comienza a nombrarlos apoyada en la idea de que los niños ya debieran saberlo porque lo ha trabajado en clases anteriores. La actividad funciona de manera bastante fluida por cuánto los niños y niñas recuerdan la mayoría de los colores, aunque en algunos casos toma más tiempo que los estudiantes lo digan correctamente.

La dinámica que plantea la educadora funciona, a lo menos, en dos niveles. Como reforzamiento, por cuanto los estudiantes deben recordar y nombrar correctamente el color respectivo. Y en segundo lugar como actividad de evaluación, pues este ejercicio le permite a la *yatichiri* testear cuánto recuerdan y han logrado memorizar los estudiantes con respecto a determinado contenido.

“Escuchen... usa es...” Genera un intervalo de silencio a la espera de la respuesta de algún alumno u alumna. “Chicha” dice un niño. “Se usaba para...”

nuevamente deja la respuesta en el aire. “Para la alakpacha”, responde una niña. Desde ahí, retoma la yatichiri “pueden colocar chicha en la naturaleza, porque es de la naturaleza. Hoy en día se usa licor, también se puede porque hoy así se dice”. (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

La educadora utiliza también esta modalidad de pregunta-respuesta para mantener la concentración de los niños, similar a como lo hace con las canciones, lo que implica que en algunos momentos en que decae la atención de los niños (suben de volumen las conversaciones entre ellos, miran en otras direcciones), ella los trata de enfocar, estimulando su participación a través de este ejercicio

Clases expositivas y uso de videos

En todas las clases, la educadora partía por explicitar el objetivo pedagógico de la sesión que tendría. Así, en la pizarra anotaba aquello que sintetizaba lo que sería necesario aprender.

“Objetivo: Reconocer al creador de los elementos naturales”

La educadora levanta un poco la voz para señalarles a los estudiantes que saquen sus cuadernos de aymara. “Cuando toca la campana, nadie se mueve si no ha terminado la tarea...”. Son cerca de las 14:50 y no quedan más de treinta minutos de clases. La yatichiri sigue escribiendo:

“...Ch’ alla:

Uma:

Alakpacha:

Challtaña:

T’ awra:.....” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

A continuación, daba una breve presentación del tema, que sólo duraba algunos minutos (entre 5 a 10 minutos). Aquí la educadora entregaba algunos elementos centrales para el desarrollo del contenido y luego comenzaba a generar preguntas y respuestas, para articular diversas modalidades de trabajo en el transcurso de su clase.

“En otro tipo de clases, la yatichiri plantea como metodología de trabajo lo expositivo. Por ejemplo, en una clase que desarrolla con el 5° básico luego de seguir la estructura habitual: saludos/ canciones en lengua aymara/ partes del cuerpo en lengua aymara/ colores en lengua aymara, pasa al contenido central de la clase, que en este caso era el de “los trabajos con la lana”, para ello trata de usar un material audio visual, el video “Aymar Aru” desde su notebook.” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer)

Como material de apoyo en este punto, la yatichiri solía utilizar fotocopias que entregaba a los estudiantes con algún dibujo y palabras en aymara vinculados a la temática que trabajaría. Pero también podía utilizar breves videos, como en el caso mencionado en la cita anterior.

“El video muestra el pastoreo de llamas en el altiplano, luego en otra escena se ve a una señora aymara afuera de su casa trabajando con lana, estirando los vellones de lana, luego hilando la lana en un telar.

“Nosotros lo hicimos”, dice un niño entusiasmado cuando la señora en el video comienza a trabajar en el telar. “Un poco diferente, pero lo hicimos”, complementa la educadora.” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

La utilización de videos en clases, me comentó la yatichiri, era algo bastante común para ella. De hecho, en otro momento me señaló que estuvo subiendo durante un tiempo videos a *YouTube*, de su autoría, donde mostraba pequeñas lecciones de aymara.

4. Sobre la planificación y preparación de clases

Un trabajo individual

En referencia a este apartado se puede señalar que el trabajo llevado a cabo por la educadora es claramente individual, no se observó en clases, ni tampoco surgió en las entrevistas la referencia a la existencia de una dupla pedagógica relevante con alguna profesora o profesor.

“De las cinco sesiones observadas, en dos la profesora no participó en ninguna actividad llevada a cabo por la yatichiri, se mantuvo en su asiento revisando trabajos, escribiendo en el libro de clases. En un rol completamente pasivo con respecto a la clase de lengua aymara.

Otra clase, (...) fue realizada sólo por la educadora tradicional. De hecho, el profesor ni siquiera estaba en la sala de clases. Como le pregunté a la yatichiri si ese hecho era muy recurrente, ella me respondió que “a veces”, dejando latente que no era una situación nueva el que tuviera que dar sola la clase.

En las otras dos clases observadas, la profesora y el profesor respectivo, se mantuvieron en la sala, caminaban por el aula controlando si los alumnos prestaban atención, o seguían las instrucciones de la yatichiri (por ejemplo, escribir algunas frases, o bien dibujar) pero no participaban de la exposición de contenidos ni tampoco complementaban el trabajo de transmisión de saberes de la educadora, con alguna pregunta o intervención.” (Relato etnográfico, Escuela Amanecer).

En este punto se hace evidente la inexistencia de una dupla pedagógica como se vislumbra en los lineamientos de EIB, para complementar la experticia en docencia del profesor mentor y los conocimientos tradicionales de los educadores. Por el contrario, los profesores asumen un rol pasivo, cuando no distante, dejando que la *yatichiri* lleve el peso de la clase. Lo que podría considerarse en algún momento la cesión momentánea de la autoridad del profesor a la educadora, parece más bien una oportunidad para que algunos docentes aprovechen el tiempo para realizar otras tareas (revisar pruebas o trabajos, completar el libro de clases, o realizar otras actividades más administrativas).

El hecho de que la educadora planifique las clases con prescindencia de la participación de otros profesores mentores muestra la seguridad de ella en su dominio de la planificación, alcanzado a través de las diversas capacitaciones en las que ha participado. Esto es interesante pues permite constatar que las

capacitaciones recibidas por la educadora, con el énfasis puesto en adoptar la lógica escolar docente de planificación, evaluación, y secuencialidad de los aprendizajes, ha sido aprehendida e incorporada por ella. A tal punto, de que en su mirada no extraña, ni asoma como necesaria, la participación o el acompañamiento de los profesores.

“Sí, hago sola las planificaciones, y también las guías eh qué tengo que enseñar, todo eso, y qué les guste a los niños, y eso (...) 2011, mes de mayo, ahí empecé yo; pero durante esos días eh nos citaron, cada semana nos reuníamos, o los lunes o los, o los viernes también, pero más que todo eran los lunes; entonces ahí ella nos hablaba, hablamos de nuestras costumbres - porque ella [la coordinadora de las capacitaciones] también es aymara ella-, entonces hablábamos de la lana, y hacíamos como tipo juego de hilar; y luego de eso ya empezamos a escribir eh, ¿cómo se llama?, las planificaciones, cómo hacerlo, porque ella nos decía “tiene que ser así”, ella nos ayudó hartito, y hasta ahora sigue ayudando ella, aún sigue mandando las planificaciones aunque nosotros ya aprendimos; entonces ya no es necesario porque ya aprendimos tanto de ella, eh nosotros éramos como esponja y ella era jajaja como una fruta jaja, sí y aprendimos así, nuestras planificaciones siempre al día con todo su, la unidad, todo eso, y las 8 clases que tenemos que hacer nosotros. Al principio nosotros como que no todos nos interese en eso tanto...”
(Entrevista María)

De este modo, la experticia que adquiere para elaborar las planificaciones le da la confianza para llevar a cabo la preparación de sus clases de manera autónoma. Aunque también me comentó en otra ocasión, que a veces le enviaba al encargado de PEIB regional algún material elaborado por ella para que le diera sus comentarios. Por ejemplo, el diseño de la pulsera que trabajarían con los estudiantes en las clases de telar.

Es significativo que ese dominio de los aspectos formales de la docencia que evidencia la educadora con su manejo sobre la planificación, muestra en cierto nivel cómo los saberes de la cultura aymara que ella se propone enseñar a los estudiantes quedan circunscritos a ese marco y estructura normalizada por las

capacitaciones. Por tanto, el proceso de adaptación de esos saberes aymara opera en esa lógica adecuándose a prácticas pedagógicas comunes al sistema educativo nacional, sin buscar (necesariamente) modalidades muy disruptivas o alternativas que escapen a la “lógica escolar”.

Ahora bien, el tema de los materiales también es relevante, pues como se menciona en un apartado anterior, la educadora al planificar sus clases también desarrolla eventualmente algunos materiales para utilizar con los estudiantes. Por ejemplo, apoyándose en algunas guías impresas que ella elabora y luego entrega a los estudiantes. Estas guías suelen tener dibujos alusivos al contenido a tratar y palabras en aymara asociadas a ello.

“Antes no había libro cuando yo llegué, nada, nada, nosotros somos libro jajaja; y las guías nosotros, yo, no habían inventado en ese, o sea más que todo era hacer lo que me acordaba, realizar el dibujo, las guías para los niños...”
(Entrevista María)

Por otra parte, la diversidad de materiales que ha desarrollado con los niños como maquetas, artesanías, o incluso los telares que utilizan los estudiantes para hacer sus pulseras implican un problema para la educadora, pues no tiene un lugar físico donde guardar todos esos materiales. Lo que se vincula con la falta de espacio e infraestructura que muestra la escuela ante el aumento de matrícula de estudiantes. Aquí aparece la necesidad planteada por la educadora, de tener a su disposición al menos un estante para guardar esos materiales y los trabajos de los niños.

Relacionado con esa necesidad que ella manifiesta, surge el tema de que si bien la escuela, a través de sus directivos, manifiesta la valoración que le dan a la educadora por su trabajo sobre la cultura y lengua aymara, por otra parte no han podido proveerle un lugar para que ella pueda centralizar su trabajo.

Las características que adopta el trabajo de la educadora, autónomo, individual sin presencia de una dupla pedagógica que la apoye, no son percibidos por ella como un problema. Incluso pese a las dificultades de infraestructura, la

educadora muestra en su discurso sentirse acogida y respaldada por la escuela. De hecho, en el análisis aparecen y se vinculan familias de códigos relacionados con “etapa de llegada apoyos”, “trayectorias laborales”, “aspectos laborales” como un factor relevante para el desarrollo de sus prácticas de enseñanza.

5. Sobre la recepción de los saberes

La sensación de agrado que manifiesta la educadora con respecto a su trabajo en esta escuela, se relaciona con la posibilidad de enseñar los saberes de la cultura aymara a los niños y niñas. Esta instancia la ha vivido como un “proceso de sanación”, que le permitió redescubrir su identidad como aymara frente a las frustraciones de su lucha por la defensa del agua, o su percepción de los procesos de dominación que ha sufrido el pueblo aymara.

“Era como una plantita marchitada jajajaja (...) Por la lucha del agua todo eso era, no sé, yo me, cómo que me estaba muriendo, no sé, algo así. Pero con los cariños de los niños uuuuh empecé a (...) Florear” (...) Siii, te desgasta harto (la lucha por el agua) y te deprime mucho, mucho, mucho, mucho!, te lleva, no sé, como a morirte, no sé; pero lo que me mantenía era enseñar a los, a los adultos, todo eso y de repente cuando me encontré con esta niña de..., ella me dijo “ya mira sabes que allá” y todo. Al principio fue un poco difícil, pero los niños se van encariñando conmigo, y de repente me dicen: “profesora usted es tan bonita”, un niño me dice: “profesora porqué es usted es tan buena” “¿yo soy buena?” “sí” yyy jajaja ¡nunca me habían dicho así!, entonces eso con los niños, lo que tú no sabías (...) Te dicen, entonces eso era como que me echaban agüita pues, uuh, después ya ay los niños aah. Era vivir eh la infancia que no tuve digamos...” (Entrevista María)

En este sentido, antes de que María se dedicara a la labor de educadora tradicional, trabajó activamente por la defensa del agua de su comunidad, una lucha que en sus propias palabras ha tenido mucho de frustración y cansancio, al enfrentarse a empresas mineras. Pero pese a ello, sigue siendo una de sus

mayores preocupaciones, junto con el rescate y la enseñanza de las costumbres vigentes del pueblo aymara.

La siguiente cita se conecta con una historia recurrente en los pueblos originarios en América Latina, que refiere a como en los periodos de colonización, y posterior construcción de los estados nacionales, se generó un proceso de anulación y discriminación sobre los grupos étnicos, que llevó a la pérdida del idioma y de las tradiciones culturales originarias en el seno de muchas familias.

“Entonces eso como que ellos sufren esa parte, pero yo digo, por otro lado los padres, los abuelos hicieron eso por proteger, mis papás lo hacían lo mismo, yo aprendí con mi abuelita, mi papá cada vez que subía de acá para allá: “todos tenemos que hablar castellano” ¿ya?, entonces cuando bajaba mi padre ajajaja, y mi abuelita eso decía: “ya, tu papá” no hablábamos mucho cuando estaba mi papá, entonces mi papá: “¡no tienen que hablar aymara, no tienen que hablar aymara!”. Y yo cuando bajaba de niña por primera vez acá, igual, me decía: “no hables aymara” mi papá; porque dice que el que hablaba era ejecutado, o quemado vivo, acusado de brujo, le cortaban la lengua, qué se yo no; y ahora último eran las discriminaciones ¿no cierto?, gente ignorante qué se yo, se da bastante. Discriminada y marginada ¿no? por otro lado” (Entrevista María).

Se conectan ambos planos, la discriminación sobre el pueblo aymara fruto del colonialismo, y en lo particular, una historia de pérdida de la tradición en su familia. Tradición que recupera en la medida que actualiza su memoria familiar para poder nutrir las enseñanzas sobre los saberes aymara en sus estudiantes.

Esta educadora paulatinamente a través de su historia personal pudo ir recuperando parte de esa identidad que en la historia familiar había sido cortada, mutilada, ante el riesgo latente de sufrir discriminación, segregación y violencia. María señalaba que la enseñanza de los saberes aymara la construye, en gran medida, recuperando lo que recuerda de su infancia viviendo en comunidades en el altiplano. Por eso ese sentimiento de ser “una

plantita marchitada” cede paso ahora a su satisfacción por recuperar por una parte esa tradición, que no se perdió sino que se ocultó, y a la vez darla a conocer a los niños.

“Pues yo sé, ver a mi abuelita como hacía el floreo todo eso, entonces, y me entraba hartito así ahora me fui acostumbrando (...) Sí, hay otros que lo cantan de otra forma, por ejemplo cantan la vicuñita, pero eso no, pero eso no, pero ese es en castellano, no, no en aymara, y yo canto en aymara lo que cantaba mi abuelita, todo eso. Y eso, o sea canciones que estoy rescatando, hay otro y hay una canción el huanquito que no me acuerdo muy bien, mi abuelita me cantaba esa canción, y yo estoy en eso” (Entrevista María).

De este modo, la posibilidad de la *yatichiri* de transformarse en un actor participativo en la reproducción de su cultura, en ser mediadora entre el conocimiento tradicional de los saberes aymara y el aprendizaje de los estudiantes, es vivido por ella en un sentido personal como un “floreamiento”, algo similar a un proceso de “sanación” que se vive tras un malestar constante.

ANÁLISIS DESCRIPTIVO Escuela Horizonte

1. Contexto espacio-temporal de la práctica educativa intercultural aymara

La escuela Horizonte, ubicada en una localidad de difícil acceso en la Región de Arica y Parinacota, es un establecimiento escolar de enseñanza básica, multigrado (su matrícula actual son 3 niños) y uni-docente. Está ubicada en una quebrada alimentada por un curso de agua, que hace posible la existencia de cultivos agrícolas en su estrecho valle.

La localidad donde se encuentra no tiene más de diez casas y sólo algunas cuentan con residentes durante la mayor parte del año, pues los otros habitantes viven en Arica, Camarones u otras localidades, viajando de vez en cuando a este pueblo.

La escuela es una estructura de un piso, remodelada recientemente (septiembre de 2016), que cuenta con una cocina, un salón con dos mesones largos donde caben 6 sillas en cada uno, y una sala de clases donde destacan los 3 puestos individuales donde se ubican los estudiantes.

El profesor, Francisco, y la educadora tradicional, Sara, trabajan desde hace más de 5 años desarrollando una modalidad de trabajo que ambos coinciden en definir como “de verdadera dupla pedagógica”.

Al ingresar al salón se puede notar la presencia de una serie de materiales pedagógicos que se despliegan sobre uno de los mesones, juegos didácticos de lengua aymara, comic desarrollados por los estudiantes, fichas de animales con traducción castellano-aymara, pequeños diccionarios de lengua aymara.

En las paredes del salón se apoyan otros materiales como jun “juego eléctrico aymara”, coloridas máscaras de carnaval, y máscaras de barro características de las momias chinchorro. Sobre unas mesitas laterales se ubican maquetas de casas aymara pre-hispánicas. En síntesis, se puede apreciar un conjunto de recursos didácticos elaborados por el profesor, la educadora tradicional y los estudiantes que pone en “exhibición” la existencia de un trabajo sobre la lengua y la cultura aymara.

El carácter de escuela multigrado y unidocente permite comprender que exista una mayor flexibilización sobre normas escolares presentes en el sistema escolar. Un ejemplo de ello, es que el día lunes a las 8:30 a.m. aún no llegaba ningún estudiante y la actitud calmada del profesor hacía pensar que ello era bastante normal.

“El profe me comenta que va a acompañar a la educadora a la casa de ella. Como ve que estoy mirando alrededor del pueblo, la calle, las casas. Me dice “ahora debemos haber 4 personas en el pueblo, la Sara, yo, y un viejito más allá”. “¿Y los niños?”, le pregunto sorprendido. “Llegan mañana en la mañana porque andan en Arica, ojalá que lleguen...”, menciona al pasar encogiéndose de hombros.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Este tipo de detalles permiten visualizar la existencia de una superposición de condiciones formales e informales en el ejercicio de la educación en esta escuela. Lo que puede ser atribuido a distintas particularidades que posee como establecimiento unidocente, que asisten sólo tres estudiantes, o que la educadora tradicional sólo tenga clases los lunes.

2. Sobre los saberes enseñados por la educadora aymara

Saberes y costumbres del pueblo aymara

En la escuela de Horizonte la enseñanza de la lengua aymara se acompaña del desarrollo de ciertos saberes y creencias de su cosmovisión, que se vinculan con aspectos simbólicos y cosmogónicos como los que se pudo observar en clases, orientado en esa ocasión (por estar en el mes de noviembre) con el día de los muertos:

“Hoy hablaremos del día de los muertos”, avisa la educadora mientras comienza a escribir en la pizarra:

“Día de los muertos.

Jiwatanakan Urupa

Objetivo: Alumnos comprenden relación del Akapacha (espacio vivencial) y el Manqha Pacha (espacio inferior no predicable).

Unidad 4

Clase 1”

“Escriban esto”, les dice la yatichiri. Manuel (el menor de los estudiantes) está tocando la zampoña, Javier le insiste “Escriba”, a lo que éste responde “no” y sigue tocando la zampoña y mirando por la ventana...” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

Esta clase, referida a las tradiciones culturales relativas a la conmemoración del “día de los muertos”, es desarrollada por la educadora a partir de la explicitación de un objetivo pedagógico. Lo que plantea a la vez, que pese a esas características de flexibilidad que posee la escuela, se mantienen ciertos aspectos formales en línea con la planificación docente como la organización en torno a unidades de aprendizaje, la vinculación con el currículo, o la coordinación semana a semana entre la educadora y el profesor mentor.

“Entonces ¿qué pasa el día de los muertos?” pregunta la educadora. “Se celebra el día del finado” responde Manuel. “¿Y cuántos días son?”, los niños mueven la cabeza de un lado a otro como señalando que no lo saben. “El día de los muertos se celebra un día, pero para los aymaras son 3 o 4 días de celebración” les cuenta la yatichiri.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

Dentro de los saberes que son enseñados a los estudiantes, hay también un énfasis por mostrar la diversidad de prácticas culturales que se dan en el mundo andino, y específicamente en el contexto aymara.

“La educadora les dice a los niños que se paren y la acompañen. Atraviesan la sala y se dirigen al salón y ahí les muestra el mural de los “espacios cosmogónicos”, les va nombrando cada nivel: Arak Pacha, Aka Pacha, Manka pacha. Luego se devuelven a la sala, no han tardado más de un par de minutos.

La educadora les señala que le deben decir qué animales viven en cada espacio.

“¿en el Arak pacha?”. Los niños no responden, así que la yatichiri dice “el cóndor”. “¿Y en el Aka pacha?, nuevamente silencio de los niños. Sara se auto responde: “las personas”. “¿Y en el Manka Pacha?”, más silencio, y la respuesta de la educadora “la serpiente.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Los saberes aymara se enseñan a través de una articulación que va relacionando distintos niveles, por ejemplo, el de las creencias en un orden cósmico específico, y cómo en cada uno de esos planos cosmogónicos se encuentran animales, personas o seres vinculados a ello.

Este modo de enseñar las tradiciones del pueblo aymara presenta una imagen integrada y coherente, donde los distintos saberes y creencias se conforman como una red de relaciones entre sus partes.

Para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, la educadora genera una actividad de preguntas y respuestas. Sin embargo, de los dos estudiantes presentes sólo uno parece concentrado y responde correctamente.

“Niños, ¿y cómo se dice cóndor en aymara?”. “Kunturi” responde Javier. Y la educadora escribe en la pizarra: “Kunturi”. “Y en el Aka pacha, ¿qué animales tenemos?” pregunta la educadora. “El Lari” dice Javier. “El suri” menciona también.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Siguiendo esa lógica, en esta escuela la enseñanza de la lengua se focaliza en complementar el aprendizaje sobre tradiciones y saberes. Por lo tanto, al menos en lo observado, en el aula se enseñan palabras en aymara no con la finalidad de que los estudiantes hablen el idioma, sino más bien que adquieren un conocimiento básico sobre éste.

Las distintas citas expuestas anteriormente muestran que las prácticas de enseñanza aprendizaje al interior del aula, con la particularidad de dos estudiantes presentes, no dista notoriamente del tipo de clases que pueden desarrollarse en cualquier establecimiento escolar de Chile. Ejercicios de pregunta y respuesta, en el contexto de una clase expositiva. La diferencia está en que el tipo de contenidos planteados en la clase despliega ciertos saberes

vinculados a las creencias tradicionales del pueblo aymara, y lo hace reforzando específicamente ciertas palabras en lengua aymara. De este modo, al parecer no se busca una inmersión total en el idioma, sino más bien una aproximación pedagógica mediada por el español.

“Entonces eso me motivó a mí, y darles un poco de mi sabiduría para que ellos (los estudiantes) puedan expresarse, con que aprendan una palabra yo soy feliz, porque saben el significado, cantan con esa emoción, hablan contentos, entonces eso a mí, más que suficiente pagado poh...” (Entrevista Sara).

Lo señalado por la educadora también es similar a lo que me comentó el profesor mentor. El objetivo último no es que los estudiantes salgan como hablantes aymara, sino que conozcan su cultura y se sientan orgullosos de ella.

Tradiciones, música y bailes

Otro tipo de saberes enseñados en el espacio escolar tiene que ver con la realización de actividades no directamente vinculadas a aprendizajes más abstractos, sino que con actividades más cotidianas (por ejemplo la preparación de alimentos como las humitas) o actividades de celebración y conmemoración (por ejemplo los bailes, canciones y el tocar instrumentos musicales).

“El primer baile, situaba a Manuel y Javier con estas “hondas” que agitaban al viento mientras giraban. La educadora luego me comentaría que en el baile representan a los pastores que van guiando a los animales y que si alguno se alejaba le lanzaban una piedra. En este primer baile de una canción denominada “Llamirara”, la educadora tradicional también bailaba al centro de la terraza siguiendo el ritmo de la música, acompañada de su bebé en brazos daba saltitos, como los estudiantes.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

El aprendizaje de canciones, música y bailes se integra dentro de actividades que representan para los estudiantes mayor movimiento y algo más lúdico que las clases en aula. Por ello, se muestran entusiasmados con poder bailar en la terraza techada que dispone la escuela.

Este tipo de prácticas de enseñanza aprendizaje dirigidas por la educadora y el profesor mentor, se diferencia claramente de las clases expositivas pues su centro es la expresión de la corporalidad de los estudiantes mediada por actividades musicales con un tinte folclorizante, pues concentra la actividad educativa sobre los saberes artísticos de las comunidades aymara, específicamente las prácticas de música y baile.

La destreza de los estudiantes, su práctica ya interiorizada que casi no requiere instrucciones ni de la educadora, ni del profesor, remite probablemente a la reiteración, al ensayo y al entrenamiento constante que llevan realizando de hace años en la escuela.

Aquel dominio aprendido por los estudiantes sobre los bailes y la música aymara en particular, y andina en general, se transforma también en una suerte de “carta de presentación” de la escuela que le permite adquirir un prestigio en la región por su trabajo en interculturalidad, así al menos lo hicieron notar el profesor mentor y la educadora.

Esto se conecta con lo habitual que es, para esta escuela, recibir invitaciones para ir a presentar su trabajo en EIB en seminarios, jornadas pedagógicas o actividades municipales. En estos contextos, los bailes y la música interpretada por los estudiantes, adquiere un papel central para que la escuela sea destacada por su buen trabajo pedagógico en EIB.

“El segundo baile, empieza con Manuel y Javier uno a cada lado de la terraza, que tras el comienzo de la música comienza a bailar, oscilando de un lado hacía el otro sobre sus pies, al tiempo que en sus manos mueven un sombrero siguiendo el ritmo de la danza “Kamirari”

“Era morena y muy bella/ andaba loco por ella/ atado a su pollera/ bajando por la quebrada/ por el camino del río/ espera, baila, seguirá.../subiéndose la pollera/ la pícara se bañaba/ sus lindos muslos morenos/ mi corazón galopaba/ sabiendo que espiaba/ me miraba sonriendo.../ tan bonita la imilla/ tan bandida y coqueta/ como fruta madura/ lista para K' achirla [morderla, en quechua]...”

La versión que sonaba por el parlante era del grupo los Kjarkas y la canción es conocida como “La pícara.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

En este punto se aprecia también cómo las prácticas de enseñanza aprendizaje, orientadas a las manifestaciones artísticas de la cultura aymara, funcionan en un nivel de visualización y puesta en escena que de algún modo juegan con esa folclorización de la cultura, al tomar ciertas manifestaciones y exhibirlas como representativas de un pueblo. Pero que en otro nivel, genera una emocionalidad y orgullo por el respeto y la legitimidad que pueden llegar a alcanzar en su eventual público.

Ecología y cultura

Parte de los saberes que enseña la educadora y el profesor se apoyan en el entorno del pueblo de Horizonte. La escuela se presenta de puertas abiertas no sólo a visitantes y personas de la comunidad, sino que también utiliza el entorno como extensión de la sala de clases. Lo que relaciona el trabajo pedagógico con las características ecológicas e históricas que han marcado esta área.

“Fíjate – me dijo el profesor- en los cerros están los gentilares”. Efectivamente, se notaban pequeñas cavidades en los cerros que veía al costado del camino. “Eso sí, no tienen momias –continuó Francisco- porque las escondían en lugares no marcados para que no las huaquearan”. Observé con detención y pude contar 6 o 7 de esos gentilares.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Estos espacios funerarios utilizados por los antiguos habitantes de la quebrada de Horizonte, son en sí mismo una suerte de museo al aire libre. Por lo que no es extraño que en la práctica pedagógica sea incluido dentro de los saberes e historia que se trabajaba con los estudiantes. En dicho sentido, se entiende la referencia de la dupla pedagógica de que la cultura aymara no puede ser encerrada en las cuatro paredes de la escuela, pues basta abrir la puerta para encontrarse de frente con los cerros donde se ocultan dichos *gentilares*.

“Un poco más allá, el profesor me avisa, “mira ese cerro, ¿ves una sirena?”. Miré hacia la dirección que me señalaba y pude notar una gran mancha oscura en una pared rocosa. Usando la imaginación podría decirse, que la figura parecía una sirena. “La leyenda cuenta que una mujer muy bella, rubia, aparece en la laguna que está justo debajo de ese cerro y atrae a los hombres.

Cuando estos se acercan, ella los arrastra hasta el fondo de la poza y se ahogan” –contó el profesor sonriendo. En el asiento de atrás, miré a la educadora que también sonreía.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

La presencia de leyendas en la zona, también es incorporada dentro de los contenidos que se enseñan a los estudiantes. Son historias que los mismos niños han escuchado de sus familiares, por tanto, aportan en esa lógica de remarcar la vitalidad de ciertas creencias y tradiciones.

“Estas dos referencias, la de los gentilares y la leyenda de la Sirena, me permitieron darme cuenta de que el espacio geográfico y cultural que rodea la escuela va a ser una clave muy interesante para comprender hasta qué punto la educación que se da en la Escuela de Horizonte traspasa los muros del colegio y se despliega por el entorno que rodea a los niños de la escuela.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

En un sentido similar, las características de quebrada con un curso de agua que atraviesa entre los cerros haciendo posible el cultivo de frutas y verduras, permite también la presencia de fauna y flora que es incorporada a los conocimientos que se enseñan a los niños.

El nombre de los árboles y de las hierbas que ahí crecen y se cultivan, implica también tomar conexión con ese entorno ecológico y cultural. Pues dentro de las prácticas de enseñanza y aprendizaje que se trabajan con los niños, un papel clave son estas salidas a terreno donde se les explica para qué sirve cada una de esas hierbas, qué cura o en qué ayuda para la salud, o bien, cómo la usaban “los abuelos”. Además, no es extraño que se divisen zorros que bajan a tomar agua al río, o bien aves que se ven entre los árboles.

Todo lo anterior representa un recurso pedagógico que es utilizado por la dupla pedagógica de modo de aprovechar al máximo las posibilidades de conectar a los estudiantes con su entorno. Se produce una selección de saberes vinculados al quehacer tradicional de la comunidad en un entorno como en el que se ubica la escuela, pero también el paisaje mismo se transforma en un saber que debe ser aprendido por los estudiantes. El contacto cotidiano de los niños con el entorno geográfico, ecológico y cultural traspasa los límites de la

escuela, y permite que los cerros, la fauna o la flora devengan en saberes susceptibles de ser incorporados a los contenidos pedagógicos.

Saberes implícitos y sentidos valóricos y comunitarios

En la escuela Horizonte no sólo se realizan actividades donde explícitamente se señalan los objetivos educativos de determinadas acciones. Por sus características particulares de colegio unidocente y multigrado, el abanico de posibilidades de enseñanza pareciera ser muy diverso. En sintonía con ello, esta diversidad de prácticas de enseñanza aprendizaje posibilitan visibilizar una actividad que, a primera vista podría verse como inconexa con el quehacer educativo, puede tener otras implicancias. Aquí me refiero a la actividad de preparación de comidas (humitas) y al posterior almuerzo comunitario observado en el trabajo de campo y que involucro a toda la comunidad de la localidad.

“Nosotros estamos en una unidad que se llama el taypi sata, la siembra del maíz, (...) que para nosotros es muy importante, como viene de años (...) de nuestros ancestros. Siempre tuvieron, el maíz era un alimento primordial para ellos (...) Fue un alimento primordial para nosotros porque el maíz tiene muchas vitaminas (...) Y entonces para que los niños aprendan para qué sirve el maíz primeramente nosotros empezamos a ver una película (...) Y ahí te explica de cuántos años atrás viene el maíz, cómo es la siembra del maíz, a los cuántos días empieza a salir, cómo preservar la chacra, de cuántos granitos hay que sembrar, a cuánta distancia, cómo cada cuánto tiempo hay que fumigar; entonces no es, yo siempre me lo como el choclo, tiene todo un proceso. Ya terminando esa unidad nosotros terminamos con el producto (...) que es hacer humitas que es más fácil; porque hay muchas cosas que tú puedes hacer, sopaipillas con, pero tienes que moler el maíz igual (...) Entonces se viene el cierre; para hacer esto se hace una recolecta que nosotros en aymara lo llamamos aqhapi para nosotros: yo traigo carne, tú traes pollo, yo traigo manteca, juntamos las cosas (...) Y después empezamos a preparar; pero como ahora andan en otra todos mis alumnos se perdieron.”
(Entrevista Sara)

La referencia a esa supuesta inconexión, aquí se aprecia que no es tal, pues la actividad está planificada como parte del cierre de la unidad que refiere al cultivo del maíz y a los ciclos de trabajo agrícola en la tradición aymara. El problema es que la llegada a la escuela, e interrupción, del equipo del Consejo de la Cultura regional alteró los planes que tenía la educadora. Dejando la actividad de preparación de los alimentos sin la presencia continua de los estudiantes, pues ellos entraban y salían de la cocina.

Lo anterior, sin embargo, no anuló el potencial de la actividad, pues la educadora de todos modos buscó que los estudiantes la apoyaran. Ya sea al enviarlos a buscar algún utensilio a la casa de algún vecino, o que trajeran algún ingrediente faltante para los alimentos que estaba preparando.

“Después de unos minutos, mientras seguíamos pelando choclos, y entre tanto le hacía alguna pregunta a la educadora apareció de nuevo el niño más pequeño que estaba en segundo básico pero ahora portaba una cámara digital, una handycam, y estaba filmando. “¿Tía qué es lo que está haciendo?” le preguntó en tono de documentalista. “Estoy preparando humitas para que después todos almorcemos juntos. Aprovecha y dile a tu hermano que me traiga el fondo (olla) más grande de la escuela”. El chico se marchó con el encargo, pero sin dejar de filmar.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

Los niños, que estaban entusiasmados con los equipos de filmación del Consejo de Cultura, de todos modos, se acercaban a ver qué estaba haciendo la educadora, y en qué podían ayudar. Como la primera parte de la actividad, la preparación de alimentos, no estaba saliendo tal cómo la había planificado, la *yatichiri* reforzó el sentido de la segunda parte de la actividad “estoy preparando humitas para que después todos almorcemos juntos”.

La informalidad de la actividad, preparar humitas en medio de la clase que debía estar dando refiere a un manejo de los tiempos distinto al que podría encontrarse en otra escuela, con características más formales. Precisamente este quehacer culinario, aún cuando no resulta como lo había planificado la educadora, al salir del marco formal pedagógico (en aula, con objetivos

explicitados) supone un momento en que al menos algunos saberes aymara son ejecutados con prescindencia de los límites del sistema educativo. Por un momento, es como si fuera una actividad que no necesita de la escuela para tener legitimidad. La duda que se presenta, con posterioridad a la educadora y también a mí, es si los estudiantes logran percibir que esa actividad es significativa dentro de los saberes que les están enseñando. Pero el movimiento constante de los estudiantes, entrando y saliendo de la cocina del profesor, yendo a la escuela, paseándose con una cámara y trayendo encargos aportan la imagen de niños que se mueven por un espacio que por momentos parece más su casa (por la familiaridad y libertad de sus movimientos), más que una institución escolar a la que asisten.

“En eso entró el otro niño que tendría unos 12 años (iba en sexto) con la olla que había pedido la educadora. El vecino le dijo al niño, “ya, ven a ayudar”. El chico se paró al lado de la mesa y comenzó a deshojar choclos. “Así no”, le corrigió el hombre, “mira y aprende” le dijo con voz aguardentosa pero clara. De algún modo ahí capté que al menos en ese momento no habría clase “normal” (dentro de un aula, con los niños, sentados en silencio y orden frente a la educadora). Lo que habría más bien sería una comunidad que estaba afanada por preparar un almuerzo y donde los niños se asomaban, preguntaban, ayudaban según fuera el caso. Creo que cuando se piensa en lo difícil que es lograr mostrar en aula el funcionamiento de una cultura viva, diversa en movimiento. Acá en Horizonte, al menos en esta escena que describo la situación se invirtió, es la comunidad la que se toma el tiempo y espacio educativo para trabajar en conjunto.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

El sentido colectivo, comunitario parece ser la enseñanza transversal entregada aquí, el currículum oculto se hace visible y pone en escena un aspecto central en el pueblo aymara. El trabajo de la comunidad es realizado en pos de un objetivo común. Esto que se interpreta, quizás no fue necesario que la educadora o el profesor lo explicitaran ante los estudiantes, pues ellos estaban a su modo participando también de esta actividad.

“El almuerzo que se llevó a cabo en el salón reunió a todos los presentes alrededor de la misma mesa: Manuel, Javier, el profesor, la educadora, las cuatro personas del Consejo de cultura, la manipuladora de alimentos, el vecino y yo. (...)

El menú entonces contaba de pollo asado acompañado de dos pequeñas humitas muy sabrosas. Todos comimos juntos, en una actividad que sin riesgo de sobre-interpretar parecía indicar el valor de compartir en comunidad, sin hacer diferencias de edad, ni de ningún tipo.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

De este modo, los saberes que en algún momento pudieron planificarse como centrales: el conocer los ciclos de cultivo agrícola, la importancia del maíz en la cultura aymara, cede paso a la puesta en escena de algo quizás tan importante como aquello, el trabajo comunitario, el valor de aportar al grupo, el sentido social de reunirse. Aspectos más vinculados a orientaciones valóricas y de identidad colectiva, que a contenidos claramente explicitados.

Dentro de esas orientaciones valóricas aparece también el respeto a los mayores, que se vislumbra en el trato que tienen los estudiantes con los adultos con que interactúan. También lo ya señalado, relativo al valor que se le asigna al entorno ecológico y cultural que rodea a la escuela como un patrimonio que es parte de la localidad. En términos generales, algo que plantearon la educadora y el profesor mentor como un objetivo central de las enseñanzas y aprendizajes que orientan en sus estudiantes, es generar un sentido de orgullo y cariño por los saberes y costumbres de las comunidades aymara.

3. Sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje de los saberes aymara

A través de lo observado, de las entrevistas realizadas a la educadora tradicional y las conversaciones con el profesor, se puede señalar estar en presencia de una escuela que lleva a cabo dos modalidades de trabajo, una que se desarrolla en el exterior de la escuela y otra que se realiza en el aula.

Salidas a terreno

Una modalidad de trabajo que permiten captar la diversidad de prácticas de enseñanza y aprendizaje realizadas en esta escuela son las vinculadas a las salidas a terreno, que eran llevadas a cabo por el profesor, la *yatichiri* y los estudiantes. Probablemente la educadora tradicional no acompañaba las salidas que exigieran mayor esfuerzo (como subir cerros), pues andaba con su bebé de meses.

Dichas salidas a terreno en palabras del profesor, son organizadas como “actividades integradas” donde los niños hacen actividad física, conocen de los lugares que rodean su pueblo, aprenden de lenguaje e historia al saber de topónimos, refuerzan las matemáticas calculando las distancias que recorren, y también aprenden de comprensión del medio al familiarizarse con ciertos animales, por ejemplo al ver las huellas que dejan los zorros que transitan por la zona, o bien, al avistar las aves características de ese entorno.

Este tipo de actividades pedagógicas se despliega fuera del espacio escolar mediante paseos, o “visitas a terreno” como lo llama la educadora. Donde recorren junto a los estudiantes diversos espacios cercanos a la escuela que tienen importancia para la localidad. Por ejemplo, el cementerio, el río y la “poza” donde en verano nadan los estudiantes (y que tiene el agregado de ser el lugar de una de las leyendas más reconocidas de la zona, la ya comentada: “la poza de la sirena”), los *gentilares* ubicados en los cerros que rodean el poblado, caminos y senderos de comercio pre-hispánico.

“Muchas veces vamos con los niños a subir cerros, a ver un pukara que hay más arriba, o gentilares. Y tú puedes hacer de eso una experiencia educativa significativa porque con las distancias refuerzas las matemáticas, con el nombre de los lugares refuerzas lenguaje, con el respeto a los gentilares, a pedir permiso, refuerzas valores de la cultura aymara...”, me comenta el profesor en un momento que me muestra una foto de 50x50, que muestra un pukara y a un par de niños al lado. “Esa la sacó un alumno”, comenta orgulloso mientras me muestra unas diez o quince fotos ampliadas y reforzadas en cartón.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

En la cita anterior, vuelve a aparecer la referencia a esas orientaciones valóricas que trascienden la mera enseñanza de contenidos pedagógicos. El profesor comenta sobre el respeto que se inculca a los estudiantes al acercarse a espacios considerados sagrados por la tradición aymara, como los gentilares.

En esta modalidad de trabajo, el espacio geográfico y cultural se transforma en un referente tan válido para la enseñanza y el aprendizaje como la sala de clases, pues se aprovecha la cercanía de todos estos lugares para romper la normalidad de las clases en aula. Aún cuando esas prácticas de enseñanza sean planificadas como parte de la integración de diversos contenidos curriculares, revisados en las clases expositivas.

Más adelante, se mostrará cómo se articulan en la planificación estas salidas a terreno con aquellas actividades más expositivas al interior del aula.

Uso de Materiales elaborados en la escuela

Pocos aspectos enorgullecen tanto al Profesor y a la educadora como la diversidad de materiales pedagógicos que han elaborado en conjunto en los últimos años. De hecho al ingresar a la escuela la primera vez, una de las cosas que más llama la atención, fue la verdadera exposición de materiales pedagógicos interculturales que se mostraban sobre las mesas, las paredes y los estantes del salón principal de la escuela.

Estos materiales ocupan un rol central en la forma en que la dupla pedagógica percibe el modo de lograr aprendizajes significativos en sus estudiantes. Pues emplean estos recursos como un modo de darle practicidad y materialidad a los saberes tradicionales que aporta la educadora. Al llevar las ideas, creencias o conocimientos a un plano más sólido e interactivo, tanto el profesor como la *yatichiri* plantean que con ello aportan a darle diversidad a las prácticas pedagógicas y de ese modo pueden relacionarse de manera más efectiva con sus estudiantes.

“Se aprecia un verdadero despliegue de materiales interculturales sobre la mesa. No hay espacio en la mesa donde no haya un texto, un dibujo o alguna herramienta didáctica. En las paredes, lucen máscaras de carnaval, de momias chinchorro realizadas por los alumnos, como también otras máscaras

compradas en Arica como me comentó después el profesor, que parecen llevar más tiempo ahí (...) En esa línea, comienzan a mostrarme, como si de una exhibición se tratara, los distintos materiales que han construido. El primero, un “dominó aymara”, cuyas fichas en una parte tienen un dibujo o figura, y en el otro extremo una palabra en aymara. La idea es ir juntando la figura y la palabra correcta...” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Dentro de los materiales desarrollados por la dupla pedagógica se encuentran, por ejemplo, un “diccionario didáctico escolar aymara-castellano”, otro diccionario de “topónimos de la zona rural”, que refuerza ese énfasis por la enseñanza del entorno ecológico y cultura de la localidad.

De igual modo las manifestaciones artísticas de los estudiantes eran valoradas por la dupla pedagógica, tanto por la generación de un apego y apropiación de los estudiantes con respecto a la cultura aymara, como también por la visibilidad regional que podía lograr la escuela en términos de prestigio y legitimidad en la enseñanza intercultural. También estas creaciones de materiales pedagógicos representan un modo no sólo de reforzar los aprendizajes de los niños sino que también de ser protagonistas en ferias educativas y exhibiciones, nuevamente dándole una buena reputación a la escuela, al profesor, a la educadora tradicional y a los estudiantes

De esta manera, los materiales pedagógicos que han elaborado tanto la educadora como el profesor, forman parte integrante de sus esfuerzos de generar prácticas innovadoras de trabajo con los estudiantes. El hecho de que sean muy pocos niños, le da un cariz demasiado convencional, y quizás tedioso al ejercicio de clases únicamente expositivas. Por lo cual ese afán de innovar no sólo debe leerse como la búsqueda de un prestigio regional por el trabajo en interculturalidad de la escuela, sino que también como la posibilidad de generar un tipo de interacción con los estudiantes de manera más lúdica y que fomente su curiosidad e interés.

Puede sonar hasta paradójico entonces, que la escuela no ponga como su norte que los estudiantes se conviertan en hablantes del idioma aymara, pero que la mayoría de sus materiales innovadores apunten a reforzar el aprendizaje de la lengua.

“Cuando ellos (los estudiantes) ya se manejen el Grafemario completo tú les puedes hablar. Ellos te traducen, te dramatizan, pero fluido nunca van a poder (...). Se habla aymara, pero un poco, y hay que traducirlo; hablai’ aymara poco y hay que traducir siempre. Sería ideal, pero no nos vamos a entender” (Entrevista Sara).

Lo anterior quizás pueda entenderse al plantear que tanto para el profesor mentor como para la educadora tradicional, las posibilidades de que los estudiantes se transformen en hablantes aymara es bastante reducida, fundamentalmente porque al interior de sus familias no usan cotidianamente este idioma. Por ello su estrategia pedagógica apunta a que los estudiantes adquieran ciertos conocimientos básicos de la lengua, pues perciben como un objetivo difícil de alcanzar en esas condiciones de ausencia de refuerzo en la familia, el bilingüismo propuesto desde la política educativa intercultural.

Bailes y música

Otra de las modalidades que adquieren las prácticas pedagógicas en la escuela son las referidas al trabajo en arte y música con los estudiantes. El gusto y despliegue de los estudiantes por bailar o tocar instrumentos musicales, se transforma en una sección destacada de la clase de cultura y lengua aymara. Sin ir más lejos de las clases observadas, un tercio fue dedicado a los ensayos de bailes folclóricos andinos.

La referencia al “folclor andino” se sustenta en la idea que las canciones no necesariamente son cantadas en idioma aymara (como en el caso de la Escuela Amanecer). Pueden ser coreadas por grupos folclóricos internacionales (los Kjarkas) o bien cantadas en aymara.

“El último baile basado en la canción “Jach’a uru [El gran día]” era la representación del vuelo del cóndor. Javier y Manuel se habían puesto unos ponchos y bailaban agitando los brazos como si fueran alas. Bailaba cada uno por su lado y de repente se cruzaban en el camino. Manuel se notaba más cansado y ya no bailaba con la misma energía por lo que el profe le decía, “lleva el ritmo Manuel”, “el ritmo, el ritmo” insistía el profesor. “Planea”, le

señalaba. La yatichiri se mantenía en silencio, viendo como los chicos bailaban.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

En esta modalidad de trabajo vinculado a transmitir otro tipo de saberes, la educadora tradicional juega un papel fundamental pues va enseñando con su práctica el modo “correcto” de hacer esas actividades como aymara. Tanto en la preparación de alimentos como en los bailes, la educadora tradicional se posiciona como la persona que guía y orienta a los estudiantes para aprender haciendo. Así, si en la primera canción, ella bailaba (con el bebé a su espalda) acompañando a los estudiantes, ya en la tercera canción y baile, los dejaba solos demostrando de este modo que ellos ya tenían el dominio suficiente.

Como se señaló anteriormente, en estas actividades existía un fuerte sentido folclorizante de fijar ciertas manifestaciones artísticas como símbolos identitarios susceptibles de ser escenificados frente a diversos públicos, y de este modo lograr mayor visibilización y legitimidad al ser presentados en ambientes extra-escolares. Esta lógica es bastante relevante para la dupla pedagógica, pues de alguna manera les permite tener una retroalimentación desde otros actores (autoridades municipales o ministeriales, visitantes y comunidad) para mostrar lo que los estudiantes pueden aprender en una escuela con carácter intercultural.

Clase expositiva en aula

En cuanto a dichas clases, al ser desarrolladas al interior de la escuela obedecen a una lógica más estructurada, que deviene en clase expositiva por parte de la educadora tradicional, pero donde la presencia y participación del profesor es más activa que la observada en otras escuelas que funcionan con la idea de una “dupla pedagógica” (educadora tradicional/ profesor mentor).

En el caso de estas clases, se desarrolla una estructura basada en el inicio, presentación de objetivo pedagógico, desarrollo de los contenidos centrales de la clase, ejercicios de memorización y repaso, para finalmente hacer el cierre de la actividad pedagógica.

“La educadora comienza a cerrar la actividad “eso nos representa cada espacio cosmogónico”. Les pide a los alumnos que cuenten qué hay en cada espacio.

Javier describe en el Manka Pacha “hay lagartos, esqueletos, serpientes...” Manuel repite las mismas palabras pero agrega “zombies y momias”.

Para finalizar, la yatichiri les pregunta “¿qué parte de la clase más les gustó?”. Los niños se quedan en silencio un segundo y responden “los animales del Manka Pacha”, dice Javier. “Lo del día de los muertos”, plantea Manuel.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte).

Durante la clase expositiva, la educadora utiliza una estrategia similar a la de la yatichiri de la escuela Amanecer, más que dictar, va aportando información sobre el contenido específico tratado (“el día de los muertos”), e intercala preguntas a los estudiantes para motivar su participación y su concentración en la clase.

Actividades de “puertas abiertas”

Ya se señaló en otros apartados que la Escuela Horizonte presenta como particularidad ser una institución escolar que se abre a otros espacios, el entorno ecológico, a los restos patrimoniales que lo rodean, a las historias locales. Pero también abre sus puertas a otras instituciones y visitantes, por ejemplo, al grupo de audiovisual del Consejo de la Cultura de la región para realizar junto a los estudiantes, un video sobre un cuento creado por los propios niños y donde ellos mismos actuarían.

“Algo que también en las conversaciones fue recalcado por el profesor y expresado por la educadora en las entrevistas; hacer salidas a terreno, ir a los huertos de los vecinos o mirar cómo se preparan algunas comidas también son leídas por ellos como actividades de enseñanza y aprendizaje. De hecho, en otra conversación la educadora me comentaba que en una vez anterior prepararon comida para más personas, cerca de 30. Entonces pareciera ser una realidad asumida en la escuela, el carácter flexible y adaptable de las instancias de enseñanza.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

Todo lo que aparece como emergente frente a la escuela es asumido como una posibilidad de lograr algún tipo de aprendizaje distinto en los estudiantes. En ese sentido, la lógica del profesor, es que todo debe sumar para generar actividades significativas para los niños.

De este modo, se puede apreciar que se desarrollan una serie de modalidades de trabajo que tratan de intencionar ciertos aprendizajes en los estudiantes, tomando en consideración el tipo de saberes que se espera transmitir (contenidos más abstractos, habilidades o técnicas más cotidianas, o bien recuperación de una memoria del lugar). En este contexto, tanto la educadora tradicional como el profesor conforman visiblemente un trabajo como dupla pedagógica.

4. Sobre la planificación y preparación de clases

Una dupla pedagógica que se complementa

La escuela Horizonte basa su trabajo en interculturalidad en la complementación de la dupla pedagógica compuesta por la educadora tradicional y el profesor. Dicha dupla tiene ocho años de historia, que comenzó cuando Sara le hacía clases de lengua aymara a sus propios hijos en esta escuela.

“Entonces cada año que va pasando me voy capacitando, fortaleciendo con el profesor para dar un mejor aprendizaje a los niños (...) A mí me gusta la lengua aymara porque hay baile, hay canto, hay música, todo lo que en Arica no se da se da acá.” (Entrevista Sara).

Aquí surge como una categoría relevante del análisis la “*etapa de llegada apoyos*”, para graficar la importancia que tuvo para Sara el apoyo del profesor no sólo en el comienzo de su experiencia como educadora, sino que también en su desarrollo durante todo este tiempo.

“Claro, porque hay niños rebeldes, hay niños que no le caen bien los educadores. Si no manejas el grupo no se puede trabajar; tienes que dominarte el grupo para poder trabajar tranquilos. Salida a terreno ¡ya vamos a terreno!, porque hay niños que salen a terreno a puro jugar; en cambio en el mío sí salimos a jugar pero tú observas: qué hay en la naturaleza, porqué, porqué hizo

la naturaleza, cada cosa en nosotros es por algo, no porque sí no más.”
(Entrevista Sara)

Aprender a manejar el grupo, a interactuar con los estudiantes forma parte de aquellos apoyos que fue recibiendo del profesor. Incluso ahora que debe hacer clases con su bebé en brazos, el profesor ayuda a Sara para que pueda realizar su clase.

Además del respaldo cotidiano del profesor en esas tareas, también surge como relevante el trabajo aunado de planificación que realizan todos los domingos previo al comienzo de la semana escolar, la organización consensuada de las unidades y contenidos a trabajar mensualmente, donde la educadora aporta su conocimiento de las tradiciones y saberes del pueblo aymara, y el profesor da el soporte pedagógico para estrategias de enseñanza (en aula o en salidas a terreno) y también para planificar las evaluaciones a los aprendizajes de los estudiantes.

De este modo, se puede notar que la complementariedad de la dupla pedagógica también rebasa la temática meramente educativa, pues el profesor también apoya a la educadora frente a la situación compleja de dar clases con su bebé al lado. Lo que también plantea las dificultades y precariedad que ha tenido Sara, pues en su condición de trabajadora a honorarios, no tiene derecho a postnatal y si no trabaja no recibe salario.

Planificación

Un aspecto donde se puede apreciar el grado de complementariedad de la dupla pedagógica, como ya se mencionó, está en el desarrollo compartido de las planificaciones y en la organización de las clases.

“El trabajar en dupla es bonito cuando el profesor entiende la cultura, entiende la cosmovisión, se maneja todo eso, entonces tú llegas a un acuerdo cómo trabajar, cómo nos enriquecemos nosotros para fortalecer; pero si hay un profesor que no se maneja ¿cómo la trabajas? (...) Porque yo hablo, yo digo: “profesor”, agrega altiro lo que falta, el profesor altiro (...) El profesor explica lo

que tiene que aumentar y yo hablo altiro, entonces vamos completándolo todo. Pero en cambio una dupla que no sabe...” (Entrevista Sara).

Esa alta valoración de su trabajo como dupla contrasta en la perspectiva de la educadora, con experiencias anteriores con otros profesores en otras escuelas que no tomaban el peso al trabajo que podía ser llevado a cabo si se complementaban la educadora tradicional y el docente.

“Sí ¡ellos se van a ir de tu sala!, en el horario en que tú estás van a preferir hacer sus trabajos ellos poh, imprimir otras cosas, prepararse para sus otras clases (...) ¡Y te dejan sola poh! (...) Y al final estoy trabajando sola, es como no estuvieran ni ahí (...) Y tú les muestras: “profesor, acá está la planificación ¿algo que agregar?, ¿algún aporte o alguna corrección que podamos hacer para trabajar?”, “no trabájalo no más, sí está bien”. ¿Y en cambio que te queda a ti?” (Entrevista Sara)

Las planificaciones ya están incorporadas en el quehacer de la educadora, son una pieza fundamental para organizar sus clases y también para llevar adelante sus prácticas de enseñanza con los estudiantes.

“Supongamos que ahora yo voy a entrar a una unidad nueva (...) que es el día de los muertos, para esa unidad yo tengo que salir primero a terreno a ver el cementerio, vamos a hacer, salimos a terreno, vemos el cementerio; porque esta fecha está tan decorado el cementerio: ¿por qué hay galletas?, que ¿por qué hay pancitos?, que ¿por qué hay todo?, no es porque ellos quisieron, solamente inventaron. Y después vamos comparando con las otras culturas, porque nosotros celebramos una sola vez y en Bolivia lo hacen dos días, y en Perú lo hacen tres días. Cuando a mí me tocó exponer, ahí yo les hice la consulta (...) Y los hacen tres días dijeron ellos, y en Bolivia lo hacían dos días; entonces yo expongo.” (Entrevista Sara)

Esta parte de la entrevista a la educadora es ejemplificadora pues muestra en varios niveles el grado de preparación que tiene Sara para realizar su labor

como *yatichiri*. En primer término, antes de comenzar una nueva unidad planifica qué actividad puede desarrollar para introducir dicha temática. Luego, como en este caso, emplea una actividad de salida a terreno, que no tiene el único sentido de salir “a pasear” sino que será una actividad que se complementará con otras clases, incluso expositivas (como la clase comentada del “día de los muertos”). También aplica el mismo principio de la educadora de la escuela Amanecer, en vez de simplificar que en una cultura se encuentra siempre la misma práctica cultural, lo complejiza y muestra la diversidad de expresiones de un pueblo originario. Por ejemplo, para señalar la cantidad de días en que se conmemora el “día de los muertos” por los aymara en Perú, en Bolivia o en Chile.

“¿Qué pasa para el día de los muertos?” pregunta la educadora, y los niños se quedan en silencio. “¿Fueron al cementerio?” consulta la educadora después de unos segundos en que no obtuvo respuesta. “No, no fuimos” dice Javier, a lo que Manuel también dice “no fuimos”.

El profesor por primera vez interviene, “¿seguros?” pregunta con seriedad. “No, no fuimos” vuelven a decir al unísono los estudiantes. “¿seguros?” insiste el profesor. La educadora sigue la escena en silencio, expectante como si pareciera saber hacia dónde se dirige la intervención del profesor. Los estudiantes ahora mueven la cabeza como afirmando que están seguros. El profesor ya no puede evitar decir “Y qué hicimos cuando fuimos al cementerio la otra vez”. “Ahhhhh”, señalan ellos, “Si fuimos, pero no el día de los muertos” dice Javier. “Vieron, cuando fuimos a terreno”, cierra el profesor.” (Relato etnográfico, Escuela Horizonte)

Aunque la pregunta fue mal formulada, y Javier apela a eso al decir “sí fuimos, pero no el día de los muertos”, lo relevante es que hay una continuidad y complementariedad entre las actividades pedagógicas planificadas. De modo que unas con otras se van articulando, permitiendo a la dupla pedagógica abordar un mismo contenido con diversas modalidades de enseñanza.

5. Sobre la recepción de los saberes

En referencia a este apartado cabe destacar que el grado de cercanía con los estudiantes es muy notorio, hay una buena relación de empatía y complicidad entre estudiantes, profesor y educadora tradicional. Lo que se manifiesta en un trato respetuoso pero familiar de los niños hacia la educadora y el profesor. Incluso en una actividad sin un carácter tan formal, como fue la preparación de humitas, los estudiantes se asomaban a la cocina para interactuar con la educadora y plantearle en qué podían ayudar. El mismo hecho de ser una escuela unidocente, con pocos estudiantes, alienta una cercanía que probablemente no se encuentre en la mayoría de las instituciones escolares.

Al mismo tiempo los vínculos con la comunidad local son próximos. Pues no sólo el escaso número de habitantes influye en ello, sino que también la posición de la educadora como parte de la organización indígena de Horizonte, y de la Junta de vecinos de la localidad, da legitimidad al trabajo de esta dupla pedagógica. Además, la condición de hablante aymara de Sara otorga más respaldo a su accionar como educadora.

En este punto es interesante mencionar que ella aprende aymara con sus abuelos, tal como en el caso de la educadora de la escuela Amanecer, y no con sus padres, que aunque hablaban aymara conversaban con ella en español.

“La verdad de las cosas yo vengo de descendencia indígena porque mi abuela es hablante; entonces yo heredé la lengua, nací con bilingüe, hablaba español también, también hablaba la lengua materna de mi madre que es el aymara (...) Claro, no me fue difícil, yo llegué y hablé no más con las abuelitas (...) Siempre hablaba con las abuelitas. Entonces hablaba bien poh (...) Mi papá habla, mi mamá también era hablante (...) Porque yo tengo de dos abuelos que son uno español, mi abuela española y una, una de mis abuelas es indígena (...) De ella tengo que haber heredado yo (...) Noo, pocas veces (hablaban en aymara sus padres). Pocas veces. Muy poco (...) Es que eran discriminados, así que tú no podías hablar puh. (...) Yo con los niños de la escuela yo hablaba

normal en español, pero con los abuelitos yo hablaba en aymara” (Entrevista Sara)

Se reitera en esta educadora tradicional, como en el caso de la yatichiri de la escuela Amanecer, el tema de la negación del idioma al interior de su familia (específicamente sus padres) para evitar la discriminación. Y nuevamente surge la figura de la abuela como aquella persona que les enseña el idioma y con quién pueden hablar libremente.

Es relevante considerar el tema de la discriminación como un aspecto que ha marcado las historias de muchas familias aymara, provocando que la lengua fuese negada así como su identidad étnica. Quizás por ello, es que como contraste a esto, aparezca como una categoría positiva los “logros de la enseñanza de la lengua” de tal manera que se instale como un efecto reparatorio el que los estudiantes comienzan a reconocer una identidad como parte integrante de un pueblo originario.

“Entonces el niño conoce su identidad, sabe de dónde viene; vamos explicando el árbol genealógico de dónde vienen, porque muchos no lo saben (...) Me gusta hacer las costumbres, me gusta que aprendan la lengua y que ellos puedan identificarse de qué cultura realmente son; porque cuando tú les empiezas a hablar de la identidad, por más blanco que sea el otro, pero no te va a discriminar, porque tú sabes de dónde vienes” (Entrevista Sara)

La paradoja es que si antaño identificarse como parte de un pueblo originario significaba arriesgarse a ser objeto de discriminación, el trabajo que acomete la educadora tradicional busca lo opuesto, que al reconocer tu identidad se vuelva difícil que el otro pueda discriminarte. Eso, probablemente, es lo que la educadora fija, de manera latente, como objetivo, incluso más que buscar que sus estudiantes sean hablantes aymara.

Si reconocer la identidad étnica, o aprender a recuperar tradiciones y formas de ver la vida que eran parte de la historia de tu familia es importante, también lo es, dentro de la lógica de trabajo de la escuela lograr ser visible en su trabajo

de interculturalidad, por ello las paredes y mesas desbordan materiales pedagógicos para trabajar la interculturalidad. En este sentido, la discriminación en muchos casos generó la búsqueda de la invisibilidad de esas personas y familias aymara, pero hoy la apuesta de la escuela Horizonte es aportar a su visibilidad.

ANÁLISIS RELACIONAL

Los resultados presentados en este informe abordan las características que adoptan las prácticas de enseñanza aprendizaje de los saberes aymara en la Escuela Amanecer y en la Escuela Horizonte. Ambas escuelas presentan diferencias y similitudes que permiten apreciar de manera exploratoria la diversidad de instituciones escolares que trabajan en EIB en nuestro país.

Las diferencias más notorias comienzan por el tamaño y tipo de escuela que se presentan, la Escuela Amanecer es una institución que imparte enseñanza básica desde pre-escolar a octavo básico, con una matrícula de 500 estudiantes y cerca de 30 profesores. En tanto, la Escuela Horizonte tiene el carácter de multigrado, uni-docente y con una matrícula de 3 estudiantes.

Otra diferencia significativa tiene que ver con el tipo de trabajo que se da entre las educadoras tradicionales y los profesores acompañantes (mentores). En la Escuela Horizonte puede apreciarse el funcionamiento de una “dupla pedagógica” que prepara materiales didácticos en conjunto, trabaja la planificación de las clases, e incluso comparte activamente el aula, o bien utiliza espacios externos a la escuela para ampliar el foco de la enseñanza de saberes aymara.

En el caso de la escuela Amanecer el panorama es distinto. La enseñanza de la lengua aymara descansa casi exclusivamente en la educadora tradicional, quién planifica y desarrolla la clase sin intervención de los otros profesores. Sólo en una ocasión se pudo presenciar en otro espacio de la escuela a un docente trabajando algún contenido cercano a la cultura aymara.

En cuanto a las similitudes, se pudo apreciar la importancia asignada a enseñar la lengua en las escuelas, integrada al aprendizaje de otros saberes (cosmovisión, tradiciones culturales, actividades económicas). Aún desde esa semejanza, donde mayor énfasis se daba a la pronunciación y al formar hablantes aymara era en la Escuela Amanecer, donde la educadora realizaba ejercicios de memorización y repaso en todos los cursos para perfeccionar el uso de la lengua. Esto probablemente también se relacionaba con el hecho de

que entre los estudiantes de la escuela había varios que eran hablantes aymara o quechua, pues lo hablaban con sus familias provenientes de Bolivia. Mientras en la Escuela Horizonte, si bien los tres niños eran descendientes de familias de origen Aymara, ninguno era hablante.

Relacionado con ello, una diferencia significativa que se pudo apreciar en las observaciones es que en la escuela Amanecer lo preponderante era articular los saberes aymara con el aprendizaje de la lengua como un objetivo central. En la escuela Horizonte se ponía el acento en la enseñanza de contenidos vinculado a las tradiciones, saberes y cosmovisión aymara más que en enseñar la lengua aymara. No es que esto no fuese un objetivo, sino que no era ejercitado con la misma intensidad y sistematicidad que en la otra escuela.

Pese a lo anterior, una similitud entre ambas escuelas tenía relación con la importancia asignada por las dos educadoras tradicionales al hecho de generar materiales pedagógicos para apoyar y reforzar la enseñanza de la lengua aymara. En el caso de la Escuela Horizonte, los materiales pedagógicos eran una verdadera fuente de orgullo para el profesor y la educadora. No sólo se percibía en sus palabras y en el modo de presentarlos, sino que también formaba parte del prestigio ganado al exhibir esos materiales en diversas ferias y encuentros educacionales en la región.

En el caso de la educadora tradicional de la Escuela Amanecer también había un trabajo importante en la producción de materiales pedagógicos, como maquetas o tejidos, sin embargo la *yatichiri* comentaba que al no tener un espacio para guardarlos era difícil mostrarlos o usarlos cotidianamente porque debía pedirles a otras profesoras que guardaran esos materiales en sus propias salas y estantes. Esto tiene relación con una de las necesidades sentidas manifestadas por esta educadora, que era tener un espacio propio para poder guardar esos materiales, pero que por la falta de espacio en la escuela ante el aumento de matrícula de estudiantes, se había hecho muy difícil de conseguir.

Precisamente esa importancia dada por ambas educadoras tradicionales y también por el profesor mentor de la escuela Horizonte a la producción propia de materiales, probablemente fue uno de los factores relevantes considerados

por el encargado de EIB regional para sugerir a estas dos escuelas como instancias significativas de enseñanza de los saberes aymara.

Para finalizar esta breve síntesis de resultados, es relevante destacar la sensación de satisfacción que planteaban ambas educadoras al hablar de su trabajo como *yatichiri*, para mostrar a los niños y niñas los saberes que para ellas aún estaban vigentes en sus comunidades.

A continuación se presentan las categorías analíticas principales que emergieron del estudio, poniendo especial énfasis en el tipo de relaciones que se dan entre ellas, para abordar desde otro nivel cómo se desarrollan las prácticas de enseñanza aprendizaje de los saberes aymara en las dos escuelas estudiadas.

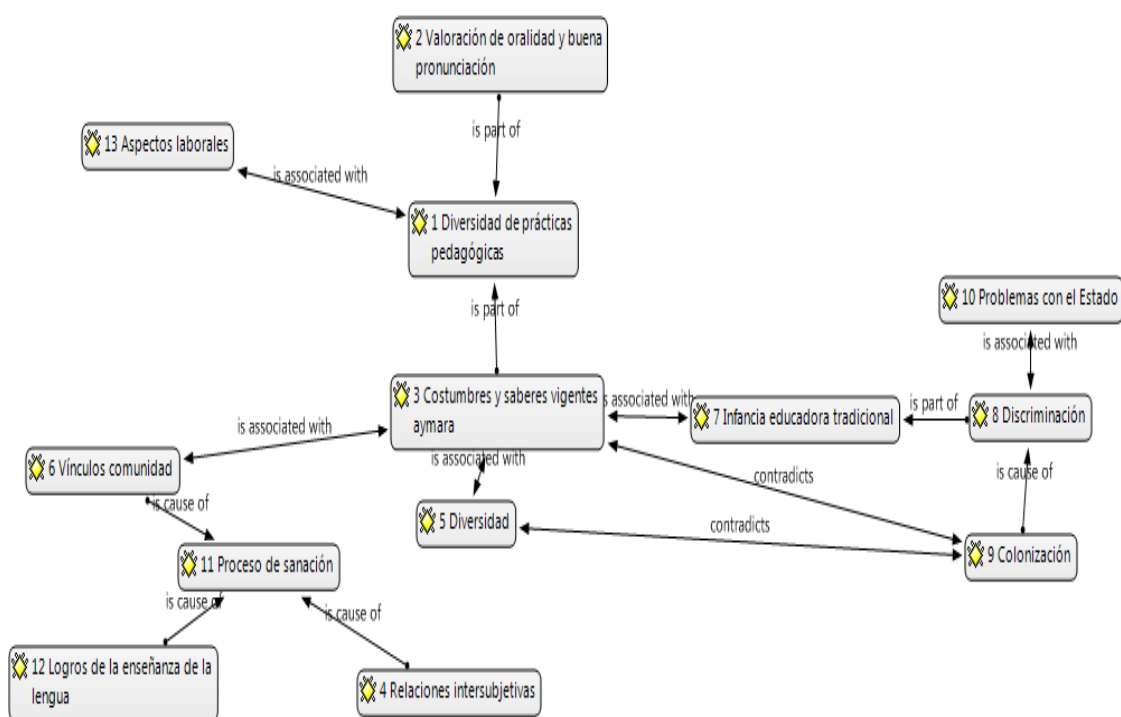


Gráfico de relaciones entre categorías de análisis

Este análisis relacional pretende desarrollar las distintas articulaciones que se dieron en el proceso de generar las categorías significativas, para comprender las prácticas de enseñanza-aprendizaje de los saberes de la cultura aymara

realizadas por las educadoras tradicionales en dos escuelas de la región de Arica y Parinacota.

1. *Diversidad de prácticas pedagógicas.* En el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje desarrollados por las educadoras tradicionales, se observa con claridad una diversidad de prácticas pedagógicas que se apoyan en la transmisión de saberes aymara a los estudiantes. La diversidad de prácticas remite también a las capacidades de adaptación de las educadoras para traspasar saberes que ellas perciben como vigentes a una instancia formal de educación, donde estos saberes cotidianos son transformados en contenidos pedagógicos.

Lo anterior, permite visualizar dos grandes líneas de acción, la enseñanza de la lengua, y la transmisión de saberes vinculados a tradiciones, creencias, costumbres y cosmovisión donde se presentan y refuerzan contenidos alusivos a los números, labores agrícolas, actividades artesanales, conocimientos del ecosistema, historia local, prácticas musicales (con acento folclórico), y aspectos simbólico-religiosos (universo cosmogónico).

El vínculo que puede apreciarse con los “aspectos laborales” remite a las condiciones particulares de trabajo de las educadoras tradicionales, que para poder ejercer como tales han requerido de capacitaciones que las orientan en las formalidades, requerimientos y estructuras característicos del sistema educativo chileno. Esto implica para ellas un proceso de aprendizaje para transformar los saberes cotidianos aymara en contenidos pedagógicos vinculados al currículo, y también a las modalidades de planificación y evaluación que norma el Ministerio de Educación.

Frente a ello, se vislumbra el desarrollo de diversas prácticas de enseñanza aprendizaje de los saberes, pero contenidos en un marco formalizado y normado por el sistema educativo. De tal manera, que se vuelve complejo encontrar prácticas de enseñanza diferentes o alternativas. Lo que se percibe por el contrario, es una lógica escolar

que enmarca los saberes aymara, dejando poco espacio para la generación de prácticas menos escolarizadas.

2. *Valoración de oralidad y buena pronunciación.* En relación directa con la categoría central relativa a la “diversidad de prácticas pedagógicas” surge la importancia de la enseñanza de la lengua. Si bien en una escuela (Amanecer) esto aparecía de modo más transversal en la práctica pedagógica, en ambos establecimientos educacionales existía un esfuerzo por vincular las actividades del curso con la enseñanza de la lengua aymara. Precisamente en dicha escuela, la buena pronunciación se transformaba en un objetivo para la educadora al punto de reforzar mediante canciones y juegos la memorización de palabras y frases en aymara. En el caso de la escuela Horizonte esto no era tan intencionado. Sin embargo, por lo visto en las rutinas escolares, sumado a la existencia de materiales pedagógicos (diccionarios y juegos) para la enseñanza del aymara, se puede comprender la relevancia dada a la oralidad.

La condición de hablante de las dos educadoras reviste un aspecto central para mostrar a los estudiantes la realidad de un idioma vigente y actual que además es presentado en su diversidad de variantes (Chile, Perú y Bolivia). Esto no es menor si se considera que la vigencia y el aprendizaje de la lengua aymara es entendido como una forma de contrarrestar los procesos de colonización, que llevaron a la pérdida del idioma en muchas familias aymara.

3. *Costumbres y saberes vigentes aymara.* Otra categoría que surgió con fuerza, y que como ya se mencionó se vincula a la diversidad de prácticas pedagógicas, tiene que ver con la enseñanza de prácticas culturales presentes en las comunidades. Dentro de éstas, las labores agrícolas, ceremoniales (el “floreo” y la *ch’ alla*, por ejemplo), la conmemoración incluso sincrética de festividades como “el día de los muertos”, o la realización de una comida comunitaria, implican el

desarrollo de una práctica pedagógica que trata de presentar la imagen de tradiciones culturales que persisten como sentidos compartidos.

El proceso de identificación de estos saberes relevantes de ser enseñados y su posterior puesta en escena, implican un trabajo particular de planificación que ambas educadoras logran llevar a cabo de manera sostenida y sistemática. En el caso de la Escuela Amanecer esta labor es realizada de manera individual y autónoma por parte de la educadora, mientras tanto en el caso de la Escuela Horizonte dicha labor de planificación y ejecución es realizada por una dupla pedagógica consolidada en el tiempo.

El principal sustento que nutre la enseñanza de estos saberes aymara por parte de las educadoras tradicionales, puede encontrarse en el rescate de su memoria familiar, donde la categoría “infancia de la educadora tradicional” se presenta con nitidez. Los saberes, costumbres, creencias, o el mismo dominio como hablantes aymara se conecta con los aprendizajes que las *yatichiri* tuvieron cuando niñas con sus abuelas. Aprendiendo canciones, conocimientos y prácticas sociales que ahora ellas transforman en contenidos pedagógicos, para llegar a sus estudiantes y reproducir la cultura aymara.

Esa memoria familiar que recuperan las educadoras para potenciar su enseñanza también se articula con sus “vínculos comunitarios”, tanto como recuerdos de sus vidas en las comunidades de sus familiares, como ahora en el establecimiento de relaciones con organizaciones o asociaciones aymara que les otorgan la legitimidad para ser transmisoras de los saberes de dicha cultura.

La referencia a “la diversidad” aparece acá vinculada a la puesta en escena del valor de rescatar las diferencias culturales, la particularidad de ser aymara. De ese modo el respeto a la diversidad, el derecho a ser distinto, se transforma en una herramienta para validar la enseñanza de los saberes aymara hoy en día en las escuelas de la región, y también

como un modo de contrarrestar los procesos de colonización que buscaban la homogeneidad cultural.

4. *Relaciones intersubjetivas.* Un aspecto fundamental en el proceso de la práctica pedagógica implica el desarrollo no sólo de capacidades formales de educación por parte de las *yatichiri*, (como la elaboración de planificación, unidades de aprendizaje o evaluaciones), sino que también el aprender a relacionarse con los estudiantes. Así en una primera parte de adaptación las educadoras buscaron generar una instancia de paulatina confianza con los estudiantes, lo que luego facilitó que los padres y apoderados vieran como relevante que sus hijas e hijos aprendieran sobre las costumbres y la lengua aymara.

Eso es percibido como relevante por las educadoras por cuanto significa cambiar ciertos prejuicios de los familiares de los estudiantes (por ejemplo, el que prefieran que los estudiantes aprendan inglés antes que aymara).

Esta dinámica de ganar confianza y legitimidad, también se traduce en obtener el cariño y el respeto de los estudiantes, lo que para las educadoras presenta un premio extra por su labor; reivindicar su cultura, y de ese modo “sanar” metafóricamente las heridas dejadas por la dominación colonial.

Lo anterior también implicó un proceso de aprendizaje de las educadoras para buscar las mejores estrategias para llegar a los estudiantes, generando una diversidad de prácticas de enseñanza-aprendizaje para lograr entregar sus conocimientos a los niños y niñas de las escuelas.

5. *Diversidad.* Esto se vincula con lo anterior, pues ambas educadoras no rehúyen en su práctica la dificultad de transformar los saberes cotidianos del pueblo aymara en contenidos pedagógicos con el riesgo de estandarizarlos y uniformarlos. Para enfrentar ese desafío suelen

plantear en sus clases las diferencias lingüísticas o de prácticas culturales que se dan en el amplio espectro de las comunidades aymara, no sólo en Chile sino que también Perú y Bolivia. Ello permite, de algún modo, rehuir la tentación de contar una verdad única sobre el modo de practicar la oralidad o bien de realizar una ceremonia o celebración.

En un sentido similar, la posibilidad de mostrar en las prácticas de enseñanza aprendizaje la existencia de una diversidad de modos de vida, o incluso la existencia vigente de la cultura aymara deviene en un modo de oponerse a la homogenización cultural propiciada por la dominación llevada a cabo por la colonización española y luego acentuada por los procesos de construcción del estado nación chileno.

6. *Vínculos comunidad.* Las prácticas de enseñanza-aprendizaje de las dos educadoras tradicionales se relacionan con una posición de participación al interior de sus comunidades. En el caso de María, ella ha sido una activista por la defensa del agua en las comunidades del altiplano en General Lagos, y también ha participado como educadora de lengua aymara para adultos. Mientras tanto Sara, de origen boliviano, residió y se casó con un habitante de Horizonte, antes de ir a vivir a Arica. Luego, con el paso del tiempo en su labor de educadora afianzó su posición dentro de la pequeña comunidad de Horizonte lo que se refleja en la capacidad de convocar junto al profesor Francisco, a la gente de la localidad para que ayudaran en la elaboración del almuerzo colectivo.

Lo que se visualiza en esta categoría es la relevancia y legitimidad que confiere el hecho de que las educadoras tengan una experiencia de vinculación con organizaciones y comunidades locales aymara. Aún cuando siempre está latente para ellas, la tensión de no verse envueltas en conflictos con otras personas u organizaciones aymara. Lo que se aprecia, por ejemplo, en la educadora de la escuela Amanecer preocupada por la buena pronunciación de sus estudiantes (para de ese modo evitar críticas de otros hablantes aymara), o bien, en Sara al plantear con énfasis la autoría, en conjunto con el profesor Francisco, de

sus materiales pedagógicos de modo de evitar disputas con otros especialistas y educadores tradicionales aymara.

De este modo, esta categoría de análisis se puede asociar a “costumbres y saberes vigentes aymara”, pues los vínculos que las educadoras presentan con la comunidad le dan validez y legitimidad a los conocimientos que ellas transmiten al interior de la escuela, y también se presentan como una posibilidad de garantizar la vigencia de los contenidos que enseñan.

Nuevamente, aparece el “proceso de sanación” como una consecuencia de la recuperación y legitimación que adquieren los saberes aymara ahora validados y reforzados por la posición de la educadora en contacto con organizaciones o comunidades aymara.

7. *Infancia educadora tradicional.* Parte fundamental de su posición como encargadas del proceso de enseñanza y aprendizaje de la cultura y lengua aymara al interior de las escuelas se relaciona con sus historias personales, de crianza en familias aymara, donde aprendieron el idioma, viendo y/o practicando costumbres.

En ese sentido, las educadoras coinciden en recordar episodios de discriminación e incluso de negación de la cultura y la lengua aymara por parte de sus padres, que veían en esto la opción de protegerse de la violencia. También su infancia las conecta con recuerdos de canciones, el contacto con la naturaleza, las costumbres realizadas en las comunidades y el quehacer y los rituales vinculados al trabajo agrícola. Precisamente, aquellos saberes que nutren de conocimiento sus prácticas de enseñanza aprendizaje.

8. *Discriminación.* Las formas de discriminación no sólo implican aquellas dinámicas de segregación, sometimiento y violencia simbólica y física en contextos de barrios, pueblos o ciudades que han sufrido las personas pertenecientes a los pueblos originarios. Sino que ello también se tradujo en prácticas de negación de la diversidad y la diferencia cultural

al interior de las escuelas durante todo el siglo XIX y prácticamente todo el siglo XX, enmarcados en un proceso de homogenización para asegurar, supuestamente, la unidad de la nación y la construcción de una ciudadanía, pero basada en la exclusión. Para llevar a cabo dicho proyecto nacional se castigaba el uso de idiomas de pueblos originarios, la realización de costumbres características de dichas comunidades, o el que los niños o jóvenes fueran vestidos tradicionalmente⁶.

Ese conjunto de discriminaciones no ha sido olvidado ni por los pueblos originarios, en general, ni por las educadoras tradicionales, en particular. Por tanto, en su quehacer cotidiano en la sala de clases tratan de afirmar y valorar todo aquello que anteriormente (e incluso ahora) se consideraba negativo.

Para una de las educadoras, estas dinámicas de discriminación no han acabado sino que aún se presentan cuando funcionarios del Estado son irrespetuosos con las personas mayores aymara, o les restringen arbitrariamente ciertos alimentos o productos de uso cotidiano en las comunidades (como la hoja de Coca).

9. *Colonización*. Un aspecto que ha marcado la historia del pueblo aymara, de manera similar a otros pueblos originarios en América Latina, fue sufrir el peso de procesos de colonización. Primero, por la conquista y colonización española, que estableció una lógica y un sistema de dominación sobre los pueblos originarios. Sistema que luego tenderían a perpetuar los nacientes estados nacionales, que desarrollaron un proyecto de identidad nacional basado en la homogeneidad cultural y en los ideales de la modernidad europea, poniendo en marcha un sistema de prácticas, imaginarios y políticas que buscaban legitimar la dominación de las elites criollas sobre una diversidad de pueblos y comunidades.

⁶ Esta categoría de análisis aparece, por ejemplo, cuando la educadora tradicional María, comenta en las entrevistas que cuando era niña, sus padres le prohibían hablar aymara en la ciudad para evitar ser discriminada por otras personas, y que sólo cuando visitaba a sus abuelos que vivían en el altiplano sentía mayor libertad para hablar en dicho idioma.

Esta historia de violencia contribuyó no sólo a generar dichas prácticas de sujeción y discriminación, sino que también se erige como un pasado (y a veces también un presente) que visto por las educadoras tradicionales debe ser debatido, puesto en cuestión y enfrentado por instancias como las de la educación intercultural bilingüe, que valore todas aquellas manifestaciones culturales consideradas por ese pensamiento colonialista como inferiores y que por tanto necesariamente debían desaparecer. Así, la noción de “colonización” se presenta como un contraste ineludible para el ejercicio de la educación intercultural.

Probablemente, la referencia a la colonización es el aspecto más político que se encuentra en el discurso de las educadoras, y que sobre todo en el de la *yatichiri* de la escuela Amanecer permea su férrea defensa del agua y también de la lengua aymara.

Esto se conecta con la percepción de la colonización como un punto de quiebre al interior de las comunidades, que sustentó una mirada negativa con respecto a los saberes y costumbres tradicionales aymara, y también con respecto a la diversidad cultural, considerándolo algo no valorable.

10. *Problemas con el Estado.* Aquella relación entre discriminación y colonización, no es vista por las educadoras tradicionales (sobre todo de la escuela Amanecer), como algo únicamente del pasado, sino que también como algo que está ocurriendo actualmente en las comunidades del altiplano con la actuación de funcionarios del Estado que a juicio de ella pasan por alto la dignidad de las personas de las comunidades, y las ven comúnmente como potenciales delincuentes. Haciendo allanamientos, quitándoles las hojas de coca, o prohibiendo ciertas prácticas alimenticias (como comer el *Sullu*⁷) que por dictámenes

⁷ *Sullu* es el feto abortado de la Llama o la Alpaca.

del SAG son consideradas poco higiénicas y peligrosas para la salud, desconociendo lo que para algunas comunidades es una tradición.

Aquí el cuestionamiento que hace una de las educadoras tradicionales es cómo se puede hablar ahora de igualdad y respeto a la diversidad, si se siguen considerando como negativas y peligrosas ciertas tradiciones aymara que son parte integrante de sus costumbres.

11. *Proceso de sanación.* Esta categoría aborda tanto el discurso como las sensaciones de satisfacción de las educadoras al poder ser partícipes de la reproducción de prácticas culturales vigentes (entre ellas la lengua) para enseñarlo a los niños. En este sentido, el orgullo de ser valoradas por sus comunidades y por la institución escolar, se mezcla con la sensación de estar reparando un daño al pueblo aymara. Lo que unido a la recuperación de una historia familiar que negó estratégicamente una parte de su identidad para evitar la discriminación, implica también casi un sentido terapéutico de sanar ciertas heridas.

Esta categoría ya la hemos mencionado en los párrafos anteriores, pero es relevante mencionarla de nuevo para plantear la significación que opera en el trabajo de las educadoras. Para ellas el ser *yatichiri* es más que un trabajo, es algo digno de respeto y de responsabilidad, pues se sitúan como mediadoras de un conocimiento que necesita ser transmitido a las nuevas generaciones.

De este modo, ellas perciben que la discriminación y la colonización pueden ser discutidas al valorizar los saberes aymara como algo relevante, vigente e importante para su pueblo. Pero también en un sentido personal implica una labor de recuperación, revitalización y reencuentro con su historia personal. Por ello que pese a los problemas que puedan tener en el ejercicio de su trabajo (falta de infraestructura o condición de precariedad por trabajar a honorarios), las educadoras tradicionales se sienten valoradas en su quehacer.

12. *Logros de la enseñanza de la lengua.* Dicho proceso de sanación, o de reparación, probablemente no tendría tanto valor para las educadoras si no fuera porque está acompañado por logros referidos a la enseñanza de la lengua y la cultura aymara. En el caso de la escuela Amanecer, la educadora manifiesta como los estudiantes año tras año demuestran un mayor conocimiento de la lengua aymara, lo que también se observa en las clases en aquellos ejercicios que muestran el aprendizaje de los estudiantes sobre la base de la memorización.

Ahora bien, en la escuela Horizonte, los logros no se miden tanto por lo cerca o lejos que están de formar hablantes en los estudiantes, más bien tiene que ver con la capacidad de lograr que los estudiantes incorporen conocimientos relativos a la cultura aymara, y también, mantener la visibilidad que tiene la escuela como instancia de elaboración de materiales pedagógicos, y de innovación al ser una escuela multigrado.

13. *Aspectos laborales.* Pese a que en términos generales ambas educadoras manifiestan satisfacción por el tipo de trabajo que desarrollan, y por el apoyo y posición que ocupan al interior de la comunidad escolar, hay ciertos aspectos que se notan débiles y potencialmente problemáticos para su ejercicio como educadoras tradicionales. Por una parte, la falta de un espacio físico para guardar los materiales elaborados con los estudiantes y que sirva para el trabajo de preparación de clases, se percibe como una necesidad sentida por parte de la educadora de la escuela Amanecer. Al tiempo que en la Escuela Horizonte, son las condiciones laborales a honorarios y con un sueldo bajo las que pueden llegar a complicar el trabajo de la educadora.

En otro sentido, esta categoría se asocia con “diversidad de prácticas pedagógicas” pues el trabajar como educadoras tradicionales requirió por parte de ella un proceso de adaptación a la lógica escolar, que se tradujo, entre otras cosas, a aprehender las normas, estructuras y mecanismos que son característicos del sistema educativo.

Frente a este requerimiento las educadoras debieron comenzar a planificar, organizar y evaluar como si fuesen profesoras. De ese modo, los saberes cotidianos y vigentes que buscaban transmitir a sus estudiantes debían pasar inequívocamente por el filtro de lo escolar.

Así, las educadoras se enfrentan no sólo al desafío de transmitir sus conocimientos y saberes a los estudiantes, sino que también hacerlo apegadas a las directrices que les fueron enseñadas en las capacitaciones que realizaron al comenzar su trabajo como *yatichiri*.

CONCLUSIONES

Uno de los elementos que aparece con fuerza en el análisis es que, en general, las prácticas de enseñanza aprendizaje sobre los saberes aymara se construyen enmarcados en la lógica escolar que estandariza los contenidos pedagógicos. Se circunscriben a clases expositivas, ejercicios de preguntas y respuestas, procesos de enseñanza que siguen una linealidad definida (inicio, desarrollo, fin) donde no se percibe de manera notoria un trabajo distintivo que pudiese constituirse como una práctica pedagógica alternativa, y propiamente aymara.

En este punto pareciera pertinente hacer la reflexión de lo complejo que puede ser encontrar estas prácticas novedosas y fuera de la lógica escolar occidental, cuando las educadoras han sido capacitadas y enseñadas a seguir precisamente el marco escolar dominante. Han aprendido de modo “exitoso”, si se quiere considerar así, a diseñar una planificación, vincular currículo, unidades y contenidos, explicitar objetivos, aprender a evaluar aprendizajes. De tal manera que parece paradójico que tras ese proceso de inmersión en la lógica escolar, puedan ahora construir modos distintos de aproximarse a las prácticas de enseñanza y aprendizaje que no sean aquellos que fueron validados y legitimados en las capacitaciones, seguimientos y evaluaciones que han debido sortear para trabajar en las escuelas y ganarse la confianza de la comunidad escolar.

Pese a lo anterior, hay saberes y sentidos comunitarios que podrían considerarse que permean las prácticas pedagógicas dominantes. Primero, la intensificación de la enseñanza de la lengua que se hace en una de las escuelas (Amanecer) donde la revitalización del idioma se transforma en el objetivo central para la educadora. En algunas clases el uso de la lengua es casi total, apoyado también en la presencia de estudiantes de familias migrantes bolivianas que son hablantes aymara o quechua.

Este hallazgo es relevante, en tanto el aumento exponencial de la matrícula de estudiantes que hablan aymara en esta escuela, puede requerir repensar el tipo de educación intercultural que comúnmente se visualiza con una lógica reparatoria o de revitalización cultural, algo que sería paradójico de realizar en el contexto de una escuela donde hay estudiantes que ya “saben” la lengua. Probablemente esta sea una arista interesante de indagar en futuras investigaciones.

En el caso de esta misma educadora tradicional, hay un discurso latente que aparece a veces en el aula, y que es la crítica a los procesos de colonización y de dominación que han enfrentado las comunidades aymara teniendo como consecuencia en Chile la pérdida gradual de hablantes. Del mismo modo, la referencia a la explotación del agua o de los cerros para extraer recursos minerales implica una mirada reflexiva (y política) que trasciende la mera transmisión de conocimientos a sus estudiantes, y que la confronta con la dominación que ahora ejercen las empresas mineras.

De este modo, la importancia asignada a la lengua, y en menor medida, su posición en defensa del agua y de las montañas (considerados sagrados en la tradición aymara) revisten un espacio de resistencia cultural y política que la educadora plantea en su quehacer pedagógico.

En el caso de la otra escuela, la complementariedad en el trabajo alcanzada entre la educadora tradicional y el profesor mentor ha gatillado el desarrollo de una estrategia de “puertas abiertas”, también sustentada por el tamaño reducido de su matrícula escolar, que le permite aprovechar el entorno ecológico y cultural para aproximar a los estudiantes a los saberes aymara con constantes salidas a terreno. Lo que sumado a que la escuela se ubica en una pequeña localidad, permite que los estudiantes se muevan libremente y en contacto cotidiano con las pocas personas que habitan ahí.

Tanto la educadora tradicional como el profesor, establecen la integración de contenidos curriculares con los saberes de la cultura aymara, creando materiales o textos distintos a los entregados por el Ministerio de Educación,

con el argumento de que los que ellos generan son más pertinentes por el conocimiento que tienen de las particularidades de sus estudiantes. En este sentido, hay una búsqueda de otras modalidades de enseñanza para transmitir a los estudiantes las costumbres, conocimientos y valores asociados al pueblo aymara.

Un aspecto destacado es la flexibilidad en el uso del tiempo escolar. A veces los tres estudiantes llegan tarde y el profesor o la educadora deben adaptarse a ello. O bien, puede haber invitados a la escuela lo que implica cambiar la organización de las clases. Nuevamente en ello es relevante el carácter particular de la escuela como uni-docente y multi-grado.

En ambos casos estudiados, existen posibilidades de generar didácticas novedosas desde los saberes aymara teniendo como punto de partida lo esbozado en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, pero el apego que se mantiene al marco normativo escolar, sobre todo en la escuela Amanecer, requiere intencionar desde la institucionalidad educativa una suerte de valorización de prácticas novedosas, de modo de que las educadoras tradicionales se empoderen de su práctica, y metafóricamente se “apoderen” del espacio escolar para probar nuevas modalidades de enseñanza y aprendizaje, incluso contraviniendo lo que les señalaron en las capacitaciones. De otro modo, las prácticas que construyan desde sus saberes estarán más vinculadas a lo “permitido” en el currículo que a lo “posible” de la enseñanza.

Ahora bien, como posibilidades futuras de investigación puede ser interesante ampliar el foco a escuelas urbanas con proyectos interculturales, pues probablemente se enfrentan a otras lógicas, como pensar la identidad étnica desde lo urbano.

También se hace necesario algo que, por lo acotado del estudio, fue complejo de abordar, que es la relación cotidiana que establece la educadora tradicional con los profesores y con los estudiantes. Lo anterior, para vislumbrar los sentidos y percepciones que construyen los actores que participan de la comunidad escolar, en tanto (salvo en el caso de la escuela Horizonte), no se

pudo apreciar qué rol jugaban los otros docentes en el ejercicio de una educación intercultural que escape de la lógica de focalización en un solo curso.

Para finalizar, plantear como sugerencia que el Ministerio de Educación promueva de modo explícito la creación de actividades y prácticas de enseñanza por parte de educadoras tradicionales y profesores mentores, con el fin de explorar posibilidades que quizás éstos no se atreven a llevar a cabo por temor a malas evaluaciones o supervisiones. En un escenario donde se fomente la ruptura de esas lógicas más estandarizadas, y se legitime la creatividad de las *yatichiri*, probablemente surjan modalidades alternativas que enriquezcan la enseñanza y el aprendizaje de la cultura aymara desde el sistema educativo.