

**UNIVERSIDAD DE CHILE.
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES.
DEPARTAMENTO DE SOCIOLOGÍA.**

**AYMARAS CONTEMPORÁNEOS: EL IMPACTO DE LAS POLÍTICAS
EDUCACIONALES EN LOS AYMARA DEL SIGLO XX.**

**MEMORIA PARA OPTAR AL TÍTULO DE SOCIÓLOGA.
Octubre - 2005**

**Alumna: Andrea Hidalgo Vallejos.
Profesor Guía: Jorge Hidalgo Lehuedé.**

I. Introducción.	3
II. Presentación del problema.	5
III. El sujeto de estudio.	7
IV. Marco Teórico.	10
<i>IV. 1. Anclajes conceptuales.</i>	10
IV. 1. 1. Funcionamiento y cambio social.	10
IV.1.2. La dinámica del control cultural.	15
IV.1.3. Lo étnico y la etnogénesis.	18
<i>IV.2. Anclajes históricos.</i>	20
IV. 2. 1. Estado-nación vs Estado multicultural: la emergencia de las minorías.	20
V. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.	27
<i>V.1 Objetivos generales.</i>	27
<i>V.2 Objetivos específicos.</i>	27
VI. METODOLOGÍA.	28
<i>VI.1. Fuentes.</i>	29
<i>VI.2 Construcción y explicitación del instrumento.</i>	30
<i>VI.3 Elección y justificación de la muestra.</i>	33
VI.3.1 Universo	33
VI.3.2 Muestra.	33
<i>VI.4 Análisis en la metodología cualitativa.</i>	34
VII. Las políticas educacionales chilenas y las comunidades aymara	36
<i>VII.1. Comunidades aymara y educación desde los inicios del período republicano chileno: 1880-1970.</i>	37
<i>VII.2. La crisis del paradigma de chilenización: 1970-1990.</i>	44
VII.2.1 La producción intelectual y las organizaciones aymara.	44
VII.2.3 Los pactos políticos y las organizaciones aymara.	48
<i>Vii.3 Las Políticas Educacionales En Los Gobiernos De La Concertación.</i>	54
VIII.El impacto de las políticas educativas en los aymara contemporáneos.	63
CONCLUSIONES.	90
FUENTES.	94

I. Introducción.

La siguiente investigación tiene por objetivo develar las transformaciones que la sociedad y la cultura aymara han experimentado durante el último siglo como producto de su incorporación a la cultura nacional chilena y de la intervención que han sufrido desde el ámbito de las políticas públicas en educación. Más específicamente, la presente tesis se centra en el impacto que han tenido los últimos 15 años de políticas educacionales, políticas que han coincidido con fenómenos tanto nacionales como internacionales y que guardan relación con la emergencia de procesos de reivindicación de lo indígena¹ y con la pérdida de vigencia de la idea de un Estado-nación culturalmente homogéneo. En este sentido, y sobre todo para las primeras partes de la investigación, su enfoque tiende a ser histórico pues, siguiendo a Julio Aróstegui², considera como eje central de la investigación la observación temporal de las comunidades aymara, esto es, la observación del cambio de estas comunidades.

En relación a los supuestos de la investigación, es importante recalcar que la presente tesis es tributaria, en gran medida, de las obras de autores como Hans Gundermann y Sergio Gonzáles Miranda, quienes han reconstruido la historia aymara del siglo XX entendiéndola como parte de una historia regional y nacional más grande, que le abarca y le hace participar, de igual manera, en las transformaciones socioeconómicas que la modernización del Estado y otras estructuras sociales han producido. Más específicamente, en relación a la obra de Gonzáles Miranda, *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino*³, debemos explicitar la apropiación que se ha hecho de la forma en que el autor concibe la dialéctica de poder que significa la llegada de la escuela pública chilena al mundo andino, conceptuándola, desde Buordieu, como un *campo* (un lugar social donde los agentes luchan por la posesión de formas específicas de poder como el económico, el político o el cultural) y no como un *aparato* (un lugar social donde algunos agentes poseen el poder para anular la resistencia o la reacción de los agentes dominados)⁴, concepto que permite la aparición de un nuevo actor social y la posibilidad de investigar en profundidad sus discursos y percepciones, esto es, la aparición de las comunidades aymara como agentes capaces de crear discursos propios en torno a sus expectativas sobre educación y movilidad social.

Todavía en relación a la misma obra de Gonzáles Miranda, esta tesis busca apoyarse en las conclusiones que *Chilenizando a Tunupa...* entrega, para luego intentar ir más allá del foco temático priorizado por Gonzáles Miranda, urbanizando la perspectiva de la educación pública y el mundo andino, de manera de ser capaces de ampliar la visión e incorporar a la investigación el fenómeno de migración rural-urbana que se manifiesta durante todo el siglo XX, así como trasladar la prioridad desde los testimonios de los maestros (como lo hace Gonzáles) hacia las comunidades aymara, sus

¹ Para algunos autores esta aparición de procesos de reivindicación de lo indígena es conceptuado como “etnogénesis”. Por etnogénesis entenderemos a “La constitución de aymaras.... como actores étnicos provistos de una conciencia de identidad étnica y de demandas que interpelan a la sociedad y al Estado”. Hans Gundermann. *Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000*. En Estudios Atacameños N° 19. 2000. pp.76

² Aróstegui, 1995.

³ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino, 1880-1990*. DIBAM. 2002, Santiago de Chile.

⁴ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.21

discursos sobre la educación y su participación en la sociedad chilena. En relación a esto, debemos explicitar aquí que la tesis que se presenta a continuación tiene una orientación metodológica marcadamente cualitativa, esto es, lo que se busca es dilucidar los cambios que ha sufrido la cultura aymara, producto del impacto de las políticas educacionales chilenas, principalmente (aunque no exclusivamente) a través del testimonio directo de individuos pertenecientes a esta cultura, antes que a través de la revisión de documentos escritos o de las políticas gubernamentales en sí. Esto es, el foco está puesto por sobre todo en los agentes antes que en las estructuras.

Esta tesis comienza con un capítulo introductorio donde se plantea la emergencia de la problemática aymara en la sociedad nacional, producto de la aparición de los procesos de reetnificación (o etnogénesis) como un acontecimiento histórico discontinuador de la aculturación característica que habían vivenciado las poblaciones aymara, en relación al Estado chileno, durante su historia republicana de los siglos XIX y XX. A continuación se establecen los conceptos básicos a partir de los cuales esta investigación trabaja, como lo son definiciones del sujeto de estudio, de la etnicidad y de comunidad aymara, así como la demarcación de los objetivos y de la hipótesis del estudio. En el siguiente apartado se especifica el marco metodológico y la construcción de un instrumento de investigación (la entrevista en profundidad) que sea capaz de recoger y trasladar al texto los discursos sobre las transformaciones que ha experimentado la cultura aymara a lo largo del siglo XX y, sobre todo, en las dos últimas décadas del siglo XX, producto de la intervención estatal a través de las políticas educativas que se han implementado para este sector minoritario de la población nacional.

El desarrollo de esta investigación se divide en cinco partes que intentan profundizar en las temáticas que contextualizan socio-históricamente los temas de transformación socio-cultural y de educación. Primeramente, y una vez establecidos los lineamientos principales de la investigación, la tesis se sirve del estudio de las fuentes secundarias para establecer los antecedentes históricos que precipitan el fenómeno de la *etnogénesis* y el cambio en los paradigmas que guían las políticas educacionales hacia poblaciones indígenas, reconstruyendo la dialéctica socioeconómica y cultural que se produce entre las comunidades aymaras y el Estado chileno producto del deseo de incorporar y asimilar a las poblaciones andinas en el corpus social mayor representado por la sociedad nacional chilena. Una vez establecidos los condicionantes históricos que precipitan el acontecimiento de la *etnogénesis*, así como el lugar que ocupa la educación en la dinámica histórica de las comunidades aymara del siglo XX, la segunda parte del desarrollo se centra en el papel que jugó, en esta dialéctica de saber-poder y en sus transformaciones, la actuación del discurso intelectual y sus relaciones con las organizaciones étnicas. La tercera parte del desarrollo explora la evolución de los pactos sociales que establecen las organizaciones, tanto con la intelectualidad como con los gobiernos de turno de la época. Posteriormente, la cuarta parte se centra en investigar cuáles son las políticas educacionales que se desarrollan una vez que los paradigmas de reivindicación de lo indígena establecen su legitimidad.

Por último, la quinta parte del desarrollo se encarga de desentrañar las reacomodaciones que la cultura aymara experimenta luego de casi un siglo de políticas asimilacionistas primero, y de quince años de políticas educacionales reetnificadoras después, dándole prioridad a los discursos que los agentes entregan a partir de las entrevistas en profundidad.

II. Presentación del problema.

El estudio del período republicano y las consecuencias que éste tuvo en las dinámicas y las estructuras de las poblaciones con características *étnicas* de lo que actualmente es el norte de Chile, nos sitúa en una perspectiva que nos permite constatar una cierta continuidad de procesos que pueden ser entendidos, de una manera esquemática, como una transformación constante de estas poblaciones desde el polo tradicional, entendido como *lo indígena* y hacia el polo moderno representado por el Estado nacional y la economía capitalista.

Tanto lo tradicional y lo moderno, como lo indígena y lo nacional, son categorías que cambian de acuerdo a quienes las utilizan y al contexto en que son utilizadas, pero lo que permanece, sin embargo, es una tendencia, en la historia republicana de las poblaciones aymara, a la valoración social positiva de lo asociado a lo moderno y lo nacional, considerado como eminentemente superior, en detrimento de las categorías asociadas a lo indígena. Esta valoración social tiene estrecha relación, si bien no es esta la única relación posible, con las políticas públicas implementadas por los gobiernos de turno, primero el peruano y luego el chileno⁵, los cuales, durante el siglo XIX y comienzos del XX, vieron en la zona una importancia geopolítica dada su situación limítrofe con otros Estados-nación en proceso de consolidación y consideraron de capital importancia el ejercer un control efectivo sobre las zonas en cuestión, lo que significaba no sólo un control militar sobre las fronteras, sino que también un sometimiento efectivo de la población allí residente, mediante un proceso de nacionalización de lo indígena y otras categorías problemáticas.⁶

Con el fin de la guerra del Pacífico y la incorporación de nuevos territorios septentrionales a la jurisdicción chilena, este proceso de nacionalización se puso en práctica a través de una aculturación o *chilenización* de los habitantes de las nuevas provincias, *chilenización* que buscaba la total identificación de la nueva población con el ideario nacional chileno o una drástica purgación de los elementos *extranjerezantes*, en otras palabras, “la *chilenización* se planteó como un mecanismo y una estrategia para alcanzar la homogeneización y la identificación obligada de sectores social y culturalmente diferenciados con el Estado-nación chileno”⁷.

Esta tendencia a la *aculturación* de las poblaciones andinas con características étnicas, que se registra tanto a mediados del siglo XIX, bajo la jurisdicción del Estado peruano, como a lo largo del siglo XIX y XX, durante la jurisdicción chilena, hace suponer, desde el sentido común, una eventual asimilación de las “sociedades indígenas” por parte de la sociedad nacional y de las fuerzas del mercado internacional.

⁵ Para el caso de los que actualmente se conoce como comunidades aymara del norte de Chile, el período republicano está caracterizado por una primera etapa bajo la jurisdicción Peruana y una segunda bajo la jurisdicción Chilena, esto último con posterioridad a la Guerra del Pacífico.

⁶ “...los aymaras son una población cuyas raíces culturales van en dirección opuesta a la nacionalidad chilena, por tanto, es necesario por un lado integrarlos (quizás assimilarlos) a la chilenidad, pero por otro son necesarios para hacer soberanía en las fronteras deshabitadas.” Sergio González Miranda. *Chilenizando a Tunupa*. pp.187

⁷ Álvaro Bello M. *Etnodesarrollo y políticas públicas*. En *Pueblos indígenas . Educación y desarrollo*. CEDEM / IDI / UFRO. 1997. pp.18.

Efectivamente, numerosos escritos⁸ nos hacen ver que este es un período donde *lo indígena* es dejado de lado, tanto en el discurso público nacional como al interior de las comunidades reconocidas hoy como aymara, lo que genera una confusión de su problemática con el tema del campesinado de otras regiones del país, así como una orientación de estas comunidades hacia la sociedad y la economía regionales.

Desde el inicio del ciclo de explotación salitrera vemos ya a las distintas comunidades enganchadas en la economía extractiva. Ya sea mediante su conversión en mano de obra asalariada o a través de actividades complementarias, como es el caso del arrieraje, los aymara “se integraron directamente como fuerza de trabajo, como oferentes de productos agropecuarios y como consumidores de bienes de consumo humano”⁹.

La crisis del salitre golpea también a las poblaciones originarias, lo que se evidencia en las presiones migratorias de indígenas, ya sea hacia las ciudades o de vuelta a las comunidades altoandinas, ya que “las factorías salitreras primero, pero sobre todo las ciudades costeras y los pueblos del desierto, después, han sido el blanco preferente de migraciones desde el agro andino”¹⁰. La segunda mitad del siglo XX es testigo, además, de las continuas demandas de las comunidades andinas por escuelas públicas, construcción de caminos, instalación de alumbrado público, etc. En palabras de Gonzáles Miranda: “Llama profundamente la atención que fueran los propios campesinos aymaras en Tarapacá, quienes conscientes de que la escuela pública era la puerta para acceder con propiedad a la cultura urbana y, por añadidura, a la sociedad chilena, presionaron por la instalación de estos recintos educacionales, donando terrenos y casas para que ello se hiciera efectivo. El Estado recogió esta demanda, ubicando escuelas fiscales en valles altos y en comunidades altoandinas”¹¹.

Esta tendencia hacia la chilenización, sin embargo, sufre un claro giro a fines la década de los ochenta y comienzos de los noventa del siglo XX: con la vuelta a la democracia chilena, se suceden eventos en las políticas públicas con relación a los grupos étnicos, que contradicen todas las tendencias anteriores que buscaban la asimilación cultural y la soberanía efectiva sobre todos los territorios al interior del Estado-nación. En efecto, los nuevos gobiernos democráticos inician una serie de procesos y crean una gama de instituciones encaminadas al reconocimiento legal de categorías de clasificación étnicas bajo un marco nacional

La creación de la CEPI (comisión especial de pueblos indígenas) y posteriormente de la CONADI, la comisión de fomento a la educación y cultura indígena, la creación de un fondo nacional para el etnodesarrollo, de un fondo de tierras indígenas, el reconocimiento del derecho consuetudinario y la costumbre, etc. son elementos que permiten, por primera vez en la historia republicana de estas poblaciones, la posibilidad de un auto-reconocimiento en función de

⁸ Para mayor referencia véase: Gonzáles Miranda, *Chilenizando a Tunupa ...*2002. pp. 94; Gonzáles Miranda, *El estado Chileno y el mundo andino: los efectos de la guerra del salitre*. En *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. Santiago de Chile. 2002. pp.4.

⁹ Hans Gundermann. *Las poblaciones indígenas de Chile y la experiencia de la ciudadanía....* 2003. pp.45-46.

¹⁰ Hans Gundermann. *Las poblaciones indígenas de Chile y la experiencia de la ciudadanía....* 2003. pp. 46.

¹¹ Gonzáles Miranda, *Chilenizando a Tunupa ...* 2002. pp. 94

clasificaciones de carácter étnico, entendidas como una diferencia positiva en relación al resto de la población nacional.

A partir de estas constataciones surgen una serie de preguntas que esta investigación desea responder. En primer lugar ¿Cuáles son las directrices que guían las políticas públicas chilenas, específicamente las políticas educacionales, hacia la cultura aymara? ¿Cuáles son los impactos que se producen en las comunidades altoandinas producto de la puesta en práctica de tales políticas educacionales? Y, sobre todo ¿Cuáles son las dialécticas de poder que se generan entre las comunidades aymara y el Estado chileno como ejecutor de las políticas educacionales?

En segundo lugar y en relación a los cambios paradigmáticos que se manifiestan en las políticas indígenas desde la vuelta a la democracia en Chile, cabe hacerse las siguientes interrogantes ¿Cuáles son los factores desencadenantes de este cambio paradigmático en las políticas educacionales dirigidas a indígenas? ¿Quiénes son los actores sociales que participan en estos cambios y de qué manera se relacionan entre ellos? ¿Qué cambios son los que se producen en las políticas educacionales a partir de la década de los noventa del siglo XX? Y, por último ¿Cuáles son las reacomodaciones socioculturales que estas políticas educacionales producen en la cultura aymara y qué cambios, a su vez, es capaz de producir la cultura aymara en la implementación de tales políticas?

Antes de responder a estas preguntas es imprescindible trazar una línea discriminatoria en relación a lo que deseamos estudiar.

III. El sujeto de estudio.

Como hemos venido diciendo, el sector específico de la población étnica nacional elegido como sujeto de estudio son los aymaras. Las razones de su elección tienen que ver, particularmente, con el mayor conocimiento a nuestra disposición sobre este grupo étnico y, más generalmente, con la constatación de las características singulares y específicas de cada grupo étnico al vivenciar las posibilidades de los cambios valorativos sobre la identidad indígena y sus consecuencias, esto es, la constatación de la imposibilidad de estudiar *lo étnico* como un gran conglomerado homogéneo en su interior.

En segundo lugar, hemos elegido a la educación como elemento tematizado. Más específicamente, lo que se pretende estudiar son las transformaciones socioculturales en las comunidades aymara de las Provincias de Arica y Parinacota, producto del impacto que tienen en ellas las políticas educacionales implementadas por los gobiernos chilenos, centrándose el foco de atención en las reacomodaciones que ocurren con posterioridad al cambio paradigmático en las maneras de conceptualizar e intervenir *lo indígena* desde el Estado.

Para ello, proponemos un giro desde las perspectivas más estructuralistas que se enfocan en el papel estatal de la cobertura educacional, encaminándose nuestro esfuerzo, en primera instancia, hacia las características agenciales de las comunidades y sus razones para considerar a la escuela básica estatal y a la educación secundaria y universitaria, como un futuro deseable para los miembros más jóvenes de dichas comunidades. Para esto, hemos identificado, en primera instancia, a dos actores principales en esta dinámica histórica: El Estado-nación chileno, como “emisor” de políticas culturales homogeneizadoras; y las comunidades aymara como “receptoras” de dichas políticas culturales. A partir de esto último, y en el contexto de la problemática específica de este trabajo, podemos afirmar que el nivel de análisis en el que nos situamos es preponderantemente el agencial: si bien no es posible negar que el nivel estructural existe y está representado por el primer actor enunciado más arriba, el Estado chileno y por sus ejecutores, los maestros, la forma particular en que deseamos tematizar el desenvolvimiento de esta estructura, tiene relación con las respuestas que dicha estructura causa en los actores que deben actualizarla, en este caso las comunidades aymara y sus interrelaciones con el sistema educacional chileno, lo que significa que lo que buscamos conocer es la forma singular en que los actores vivencian las posiciones pre-establecidas estructuralmente. “Refutamos la idea generalizada de una actitud pasiva de los campesinos o de una exclusiva imposición autoritaria por parte del Estado chileno; sin que ello implique una disminución en el impacto cultural que originó el proceso de chilenización desarrollado por el Estado a través de la escuela pública y la violencia simbólica incluida”¹².

En cuanto a la elección del período histórico tematizado, éste abarca en primera instancia, el último cuarto del siglo XIX y todo el siglo XX, hasta llegar al momento coyuntural del cambio paradigmático en relación a la intervención estatal sobre poblaciones indígenas, momento histórico situado de manera esquemática a partir de la década de 1990. En segunda instancia se considera el período comprendido desde 1990 y hasta 2005, como punto de comparación que permite el contraste entre el *antes* y el *después* de las transformaciones socioculturales de las comunidades aymara producto del cambio en la inflexión de las políticas educacionales chilenas.

¹² Sergio González Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.77

De lo dicho anteriormente se concluye que el desarrollo de este trabajo debe situarse más en el ámbito cultural que en el económico pero sin dejar de lado los importantes cambios socioeconómicos vividos, tanto a nivel regional como nacional, durante el siglo XIX y XX y que definitivamente influyen y contextualizan las dinámicas de los dos actores mencionados más arriba. Por último, si bien el análisis está planteado como la revisión de la dialéctica entre la tendencia cultural homogeneizadora y la diferencia cultural representada principalmente por las comunidades aymara, este es un análisis que necesita ser contextualizado históricamente, pues cada coyuntura histórica determinará una forma distinta de resolución de tal dialéctica.

IV. Marco Teórico.

El marco teórico se encuentra dividido en dos grandes secciones. La primera de ellas abarca tres teorizaciones que permiten comprender de mejor manera las ideas de transformación social, de relaciones interculturales y de emergencia de lo étnico.

La segunda parte del marco teórico es un posicionamiento histórico de conceptos tales como Estado-nación, Estado multicultural, heterogeneidad cultural y minorías.

Ninguna de las conceptualizaciones basta para comprender a cabalidad el fenómeno que estamos investigando, si así fuese esta investigación perdería su sentido. Sin embargo cada apartado representa una guía teórica que nos permite aprehender de mejor forma el tema en cuestión, así como evidenciar los aspectos del fenómeno investigado que escapan a los aparatajes conceptuales con que intentamos comprenderlos.

IV. 1. Anclajes conceptuales.

IV. 1. 1. Funcionamiento y cambio social.

En el presente apartado desarrollaremos las proposiciones teóricas de Piotr Sztompka¹³ acerca del funcionamiento y el cambio social, como una manera de comprender el desenvolvimiento y las transformaciones de las formas de concebir a las poblaciones indígenas que vive la sociedad chilena de fines del siglo XX.

Para Sztompka, la realidad social puede entenderse de acuerdo a cuatro categorías de clasificación separadas, a su vez, en dos dimensiones. Por un lado nos encontramos con la dimensión que separa los ámbitos de la individualidad de los de la totalidad. “El primero está formado por las personas, como individuos o como miembros de colectividades concretas... El último está constituido por totalidades sociales abstractas, de tipo supraindividual”¹⁴. La realidad social así distinguida se divide, a su vez, de acuerdo a su modo de existencia en “el modo de las potencialidades y el modo de las actualidades. Nos referimos al primero cuando hablamos de las tendencias inherentes, de los gérmenes o semillas del futuro, de las capacidades, habilidades, “poderes”, etc. Nos referimos a las últimas cuando hablamos de procesos, transformaciones, desarrollos, conducta, actividades, etc.”¹⁵.

Cuando el nivel de las totalidades se encuentra en el modo de las potencialidades se denomina *estructura*. Esta estructura se actualiza o despliega para convertirse en *funcionamiento*. Paralelamente, cuando el nivel de las individualidades se encuentra en el modo de las potencialidades se denomina *agente(s)*, actualizándose o movilizándose en la *acción*. Tanto las

¹³ Sztompka, Piotr. “Sociología del cambio social.” Alianza editorial. Madrid, 1995.

¹⁴ Sztompka. 1995. pp. 239.

¹⁵ Op. Cit. pp. 239.

estructuras como su funcionamiento son definidas por el autor como *emergentes* con respecto a los agentes y las acciones pues “poseen propiedades y regularidades propias, específicas”¹⁶ que no son reducibles a la simple sumatoria de los elementos individuales. De la misma forma ni los agentes ni las acciones son meros reflejos de los componentes sociales relativos a la totalidad, ya que “tienen una cierta autonomía, una relativa independencia frente a la dinámica del contexto social en el que participan”¹⁷

De acuerdo a esta definición del funcionamiento social, los niveles de la totalidad y los de la individualidad se encuentran separados analíticamente. Sztompka, sin embargo, propone reunirlos en un tercer nivel intermedio que represente “la única sustancia verdadera de la realidad social, un tejido social específico”¹⁸ que reúna a la totalidad y a la individualidad, tanto en su potencialidad como en su actualización.

Este tercer nivel de definición se denomina en su potencialidad *Agencia* y en su actualización *Praxis*. “La praxis es donde se encuentran el funcionamiento y la acción; una síntesis dialéctica de lo que ocurre en una sociedad y de lo que hace la gente”, mientras que la agencia “es donde las estructuras (capacidades de funcionamiento) y los agentes (capacidades para la acción) se encuentran; es un producto sintético, una fusión de las circunstancias estructurales y de los talentos agenciales”¹⁹.

La realidad social de Sztompka posee una serie de mecanismos de retroalimentación que determinan que cada uno de los tres niveles recién descritos tenga la capacidad de autotransformarse. Así, las estructuras son remodeladas por su funcionamiento; los agentes son modelados por las acciones en las que incurren y la praxis, el tejido social mismo, es construida mediante el acontecer de la agencia.

El funcionamiento social de Sztompka posee dos aportes fundamentales para comprender la dialéctica entre las políticas estatales chilenas (estructuras) y las comunidades aymaras (agentes). Por un lado tenemos el aporte que hacen los conceptos de agencia y praxis, al permitir comprender el devenir social, no como un rígido patrón de posiciones preestablecidas de las cuales los sujetos no pueden escapar, ni tampoco dejarla al arbitrio de individuos específicos, con total libertad de acción. Por el contrario, el autor propone que comprender el funcionamiento y el cambio social, implica hacerse cargo de estos dos aspectos de la realidad social y comprender las dialécticas en las que incurren, limitándose y posibilitándose alternativamente.

El segundo aporte de esta teoría dice relación con el lugar en que ocurren tanto el funcionamiento como la transformación de las sociedades. En términos generales, la teoría sociológica tiende a explicar la realidad social desde un punto de vista absoluto o universal, que deja de lado las coyunturas históricas específicas que pueden determinar los movimientos de una

¹⁶ Op. Cit. Pp. 240.

¹⁷ Op. Cit. Pp.241.

¹⁸ Op. Cit. pp 242.

¹⁹ Op. Cit. pp. 243-244.

sociedad. Sztompka, por el contrario, introduce en su análisis al tiempo y a la historia como factores fundamentales en la explicación de las transformaciones sociales.

Para ello, el autor diferencia dos clases de tiempos sociales: el tiempo interno y el tiempo externo. El tiempo interno se refiere al funcionamiento social, a la praxis y a la agencia como “reproductoras de las mismas condiciones”²⁰. El tiempo externo, como su contraparte, se define como un proceso donde “la praxis en un tiempo dado moldea la agencia en un tiempo posterior [y donde] los continuos sucesos sociales, que funden el funcionamiento estructural y la acción agencial (o simple praxis) en un tiempo dado influyen a ambas estructuras (modificando o modelando nuevas redes relacionales) y agentes (modificando o modelando sus capacidades innatas) en un tiempo posterior. Como resultado, emerge una agencia nueva o modificada”²¹, una agencia historizada.

Con la sociedad situada en un contexto temporal, tanto su funcionamiento como su transformación pueden ser entendidos desde una perspectiva histórica, que reconoce la posibilidad del cambio social como una circunstancia singular que ocurre como producto de las mismas dinámicas sociales y su acumulación a través del tiempo.

¿Cuáles son las dinámicas específicas que experimenta un conjunto social y que son capaces de transformarlo? Sztompka identifica cinco variables productoras de transformación: las ideas como fuerzas de cambio social, las evasiones e innovaciones de que los individuos son capaces con respecto a un conjunto normativo específico, los grandes individuos como agentes de cambio, los movimientos sociales como fuerzas de transformación social y su extremo lógico: las revoluciones sociales.

De estas cinco variables nos detendremos en la cuarta, la de los movimientos sociales pues, como veremos a medida que se desarrolla la investigación, fue a través de movimientos sociales, como los movimientos de reivindicación étnica o los movimientos de oposición a la dictadura, que se construyeron las bases que permitieron los cambios radicales que experimentaron las políticas educativas orientadas a las poblaciones indígenas de Chile.

Para explicar la dinámica de los movimientos sociales, Sztompka vuelve a dividir el fenómeno en cuatro categorizaciones que definen la intencionalidad de la agencia. De acuerdo a esto, los cambios sociales pueden ser definidos como “desde arriba” y como “desde abajo”. Un cambio social será hecho “desde arriba” cuando los agentes que las impulsan son definidos como integrantes de las élites poderosas y será hecho “desde abajo”, cuando sea producido “en las actividades realizadas por grandes masas de gente corriente, con diversos grados de “cohesión”. Tanto los cambios producidos desde arriba como los producidos desde abajo pueden ser calificados de acuerdo a su intencionalidad, de tal forma que, independiente de donde vengan, existirán cambios “intencionados, queridos por los agentes, resultado de la realización de sus proyectos preconcebidos” y existirán otros cambios que “pueden surgir como efectos colaterales no intencionados, productos indirectos de una acción dirigida a fines absolutamente distintos”.²²

²⁰ Op. Cit. pp. 250.

²¹ Op. Cit. pp. 252.

²² Op. Cit. pp. 303-304.

Los movimientos sociales se generan cuando los agentes buscan conseguir un *cambio intencionado desde abajo* y, para ello, se asocian bajo la forma de “colectivos vagamente organizados que actúan de forma conjunta y de manera no institucionalizada con el fin de producir cambio en su sociedad”²³

Como veremos a medida que desarrollamos la tesis, los cambios en las políticas educativas, y en las políticas públicas en general, hacia la población aymara, que ocurren con posterioridad al retorno a la democracia chilena obedecen, en un primer momento, a la modalidad de *cambio social intencionado desde abajo*, a través de la generación de movimientos sociales de oposición a la dictadura que forman alianzas estratégicas con movimientos sociales de reivindicación de lo étnico, modalidad que se combinan más adelante con la de *cambio social intencionado desde arriba*, una vez que la coalición opositora al régimen militar llega al poder e institucionaliza los cambios que los movimientos sociales de reivindicación indígena propugnaban.

Para la existencia de movimientos sociales como los que estamos describiendo se necesita contar con una serie de situaciones contextuales que faciliten su aparición, permitan su crecimiento y el logro de sus objetivos de transformación social. Sztompka identifica siete características de la modernidad que permiten el florecimiento, como nunca antes en la historia, de multitudes de movimientos sociales.

1. La urbanización y la industrialización que permiten una gran aglomeración poblacional en torno a las ciudades, lo que posibilita mayores oportunidades para el contacto y la interacción de los individuos.
2. “La experiencia de la alienación, de la soledad y de la falta de raíces evoca un anhelo de comunidad, de solidaridad, de “estar juntos”.
3. El crecimiento de la percepción sobre las desigualdades sociales.
4. La profundización de la democracia y el impulso a “expresiones de disidencia, la articulación de intereses y el activismo en su defensa”.
5. “La creencia de que el cambio social y el progreso dependen de las acciones humanas, que la sociedad puede ser modelada por sus miembros para su propio beneficio”²⁴.
6. El aumento mundial de la cobertura en la educación, lo que aumenta los parámetros culturales de los individuos en prácticamente todas las sociedades.
7. La emergencia y difusión de los medios de comunicación de masas que permiten la homogeneización de creencias, pretensiones y “mensajes ideológicos”.

Por último, Sztompka se detiene a analizar los cuatro estadios de la existencia de un movimiento social: los orígenes, basados en las estructuras preexistentes y que constituyen el substrato sobre el que se asienta el movimiento; movilización, momento en que se produce el reclutamiento de los miembros de acuerdo a su nivel de compromiso; elaboración estructural, estadio

²³ Op. Cit. pp. 305.

²⁴ Op. Cit. pp. 309.

en que el movimiento es capaz de autorganizarse; y terminación, definido de acuerdo a dos posibilidades: “Una es optimista: el movimiento social vence [esto es, logra la transformación de partes o de la totalidad de la sociedad que le contiene,] y por tanto pierde su *raison d’être*, desmovilizándose y disolviéndose. La otra es pesimista: el movimiento no vence sino que es suprimido y derrotado, o agota su potencial de entusiasmo y decae gradualmente sin conseguir la victoria”.²⁵

Sin desmerecer la potencia teórica del planteamiento de Sztompka, es necesario plantearse una pregunta que no es respondida por los alcances de esta teoría. ¿Que ocurre cuando contamos con un conjunto social (la sociedad chilena) que, a su vez, puede ser entendido como dos conjuntos sociales (la sociedad aymara vs la sociedad chilena) que se interrelacionan y determinan entre sí? ¿Cómo explicamos el cambio en estructuras sociales pertenecientes a lo que puede ser descrito como dos sociedades interrelacionadas de manera asimétrica? ¿Es suficiente para explicar las transformaciones que se producen en el norte de Chile en la última década del siglo XX, con entender a las comunidades aymara como simples agentes que se movilizan en un todo social que los abarca completamente? ¿O representan las comunidades aymara un conjunto social diferente y distinguible del resto de la sociedad chilena?

Nos parece que no es posible dar respuestas absolutas a este tipo de preguntas pues, en muchos casos bastará con comprender las dinámicas sociales y las interacciones entre las políticas estatales y la cultura aymara como simples interacciones entre estructuras y agentes que desean producir un cambio. Sin embargo, existirán otras muchas situaciones en que será necesario conceptualizar a las comunidades aymara como una cultura aparte, para lo cual necesitaremos de un aparato teórico diferente al que hemos estado planteando hasta aquí y que definimos en el siguiente apartado.

²⁵ Op. Cit. pp. 320-321.

IV.1.2. La dinámica del control cultural.

A fin de ser capaces de abarcar de manera más certera las complejidades de la interacción entre las comunidades aymara y el Estado chileno, como representante de la sociedad nacional, es necesario ir más allá de la conceptualización del conflicto social como una simple interacción entre agentes movilizados y estructuras que les contienen. Para esto será necesario trasladar la perspectiva y comprender el sistema social que estamos describiendo (esto es el sistema social que abarca a la sociedad chilena y a las comunidades aymara, así como a sus interrelaciones) de acuerdo al concepto acuñado por Barth (1.969) de *sociedades con minorías*, esto es, sociedades donde “Los grupos étnicos residen en la misma región sin que haya aspectos importantes de la estructura basados en las interrelaciones étnicas [y donde tal residencia obedece a] situaciones [que] se han creado como resultado de acontecimientos históricos externos [esto es,] un contraste cultural preestablecido ha sido colocado en conjunción con un sistema social también preestablecido”²⁶.

Esta forma de definir las interacciones entre la sociedad chilena y las comunidades aymara, presupone a su vez una relación de asimetría donde “...todos los sectores de la actividad están organizados por *status* abiertos a los miembros del grupo mayoritario [mientras que] el sistema de *status* de la minoría tiene aplicación sólo para las relaciones dentro de la minoría”, lo que termina por significar que “las metas más apreciadas están fuera del campo organizado por la cultura y categorías de la minoría”²⁷. A partir de este posicionamiento podemos preguntarnos ¿Qué posibilidades de movilización tiene un grupo social como el aymara, definido como minoría, en el contexto de las relaciones asimétricas que mantiene con la sociedad mayoritaria?

Para responder a esta pregunta es necesario recurrir al aparatage conceptual entregado por la teoría del *control cultural* y sus implicancias en el ámbito de las relaciones sociales asimétricas. La noción de control cultural (Bonfil Batalla, 1991) alude a un concepto de orden político e histórico que define las relaciones asimétricas entre dos grupos sociales, uno dominante y otro subordinado, poniendo énfasis en las dinámicas sociales experimentadas por el grupo dominado. Es de carácter político pues entiende por control cultural a “la capacidad de decisión sobre los elementos culturales... la capacidad social de usar un determinado elemento cultural [y] -lo que es más importante- la de producirlo y reproducirlo”²⁸, esto es, se centra en la capacidad de un conjunto social de **tomar decisiones**, de ejercer **poder** social sobre la cultura o porciones de ella. Es además un concepto histórico pues entiende que estos elementos culturales no son universales o abstractos sino que se encuentran determinados históricamente esto es, “cambian a lo largo del tiempo”²⁹.

²⁶ Fredrik Barth. *Ethnic groups and boundaries. The social organization of culture difference*. Little Brown and Company. Boston. 1969. pp. 30.

²⁷ Op. Cit. pp.31.

²⁸ Guillermo Bonfil Batalla. *El problema del control cultural*. En “Pensar nuestra cultura. Ensayos” Alianza Editorial. 1991. México. pp. 49-50.

²⁹ Op.cit. pp 50.

Los elementos culturales, en el contexto de esta teoría, corresponden a todos aquellos “recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social”³⁰ y pueden dividirse en cuatro categorías: los elementos materiales, referidos al medio ambiente, sea éste transformado o no por el trabajo humano; los elementos de organización, que se refieren a los sistemas de relaciones sociales; los elementos de conocimiento, entendidos como el saber acumulado y la capacidad creativa de una cultura; los elementos simbólicos, como los códigos de comunicación, los signos y los símbolos; y los elementos emotivos, relacionados con los valores e ideales compartidos en una cultura.

A fin de establecer una relación entre los elementos culturales y la capacidad de decisión que sobre ellos tienen las culturas, Bonfil Batalla los divide a ambos entre la dicotomía *propios* y *ajenos*, dando lugar a la existencia de elementos culturales propios y elementos culturales ajenos, así como también a decisiones sociales propias y ajenas, según sea el caso. De esta manera cuando un grupo social “posee el poder de decisión sobre sus propios elementos culturales: es capaz de producirlos, usarlos y reproducirlos”³¹, nos encontraremos ante una formación cultural *autónoma* y cuando, por el contrario, “ni las decisiones ni los elementos culturales puestos en juego son del grupo social [pero] los resultados, sin embargo, entran a formar parte de la cultura total del propio grupo”³² la cultura estará *impuesta*. Entre estas dos formas de relacionar las decisiones de una cultura y los elementos culturales sobre los que se decide, encontramos dos posibilidades intermedias. Por un lado está la posibilidad de una cultura *apropiada*: donde “los elementos culturales son ajenos, en el sentido que su producción y/o reproducción no está bajo el control cultural del grupo, pero éste los usa y decide sobre ellos”. Por otro lado se encuentra la posibilidad de una cultura *enajenada*: donde “aunque los elementos culturales siguen siendo propios, la decisión sobre ellos es expropiada”³³.

Un grupo social subordinado, como lo sería la cultura aymara respecto de la cultura nacional chilena, presentaría en su seno las cuatro maneras de decidir y de poseer elementos culturales, en una *dinámica de control cultural* que incluiría procesos de “*resistencia* de la cultura autónoma; *imposición* de la cultura ajena; *apropiación* de elementos culturales ajenos, sobre cuyo uso puede decidirse aunque no se esté en capacidad de producirlos y reproducirlos autónomamente; [y de] *enajenación*: pérdida de la capacidad de decisión sobre elementos culturales propios”.³⁴

De acuerdo a esta teoría, sería posible comprender a las comunidades aymara como grupos sociales históricamente ligados, en posición de subordinación, con respecto a una sociedad mayor, para nuestro caso la chilena, que limita su capacidad política para ejercer el control sobre sus propios elementos culturales y que impone a su vez, desde fuera, la adopción de elementos culturales externos a la cultura propia, definida esta última, por los ámbitos de la cultura autónoma y la cultura apropiada.

³⁰ Op.cit. pp 50.

³¹ Op.cit. pp 51.

³² Op. Cit. pp 51.

³³ Op. Cit pp 52.

³⁴ Op. Cit. pp 52.

En relación también a la comprensión de la cultura aymara desde la lógica de la dinámica del control social, es necesario introducir un elemento que complejiza el posible análisis desde esta perspectiva y que, a su vez, evidencia las contradicciones internas que conlleva la comprensión de todo fenómeno social de la naturaleza que nos ocupa. Este elemento se refiere a la definición de lo que Bonfil Batalla denomina el *mundo subalterno*.

El mundo subalterno se encuentra definido por dos ámbitos de la realidad social asimétrica, la clase subalterna y el pueblo colonizado, que comparten posición de subordinación pero que difieren en cuanto a sus elementos constitutivos. “La clase subalterna y la dominante forman parte de una sola sociedad, es decir, de un mismo sistema socio-cultural [por lo que] la lucha se da dentro de un mismo horizonte civilizatorio y los proyectos se plantean como alternativas para el conjunto de la sociedad y no exclusivamente para una clase social... Los elementos culturales cuyo control se disputa son, finalmente, los mismos”. Por otro lado “un pueblo colonizado posee una cultura diferente de la que posee la sociedad colonizadora... la cultura autónoma que conserva representa la continuidad histórica (no la permanencia estática, siempre fiel a su espejo mismo) de una cultura diferente, en torno a la cual se organiza un proyecto civilizatorio alternativo para el pueblo colonizado [y] los elementos culturales que disputa son los que le han sido enajenados o aquellos de los que necesita apropiarse para hacer viable su proyecto de resistencia/liberación”³⁵

De acuerdo a esto ¿Estamos autorizados para definir a las comunidades aymara como pueblo colonizado o deberíamos entender sus dinámicas internas como propias de una clase subalterna en el contexto de una sociedad clasista poscolonial como la chilena? Tal vez no sea tan importante establecer una distinción precisa que nos permita delimitar claramente cuándo o si las comunidades aymara corresponden a uno u otro polo del mundo subalterno sino reconocer hasta que punto “el traslape de planos de contradicción y de líneas de oposición étnicas y de clase produce tendencias sociales frecuentemente ambiguas y variables inconsistentes”, lo que evidencia una realidad social diversa, compleja y atravesada por diversos tipos de dinámicas que permiten hacer un análisis de ella incorporando variados puntos de vista que, al parecer opuestos o contradictorios, permiten dar cuenta de la complejidad inherente de la situación étnica, tanto en la actualidad como a lo largo del siglo XX.

³⁵ Op. Cit. pp 55.

IV.1.3. Lo étnico y la etnogénesis.

Por último, se hace necesario definir claramente que entenderemos por *étnico* cuando, por ejemplo, hablamos de *reaparición de lo étnico* o de *categorías étnicas* para comprender la realidad social aymara. En relación a esto, debemos empezar diciendo que no es de vital importancia, para la perspectiva de esta investigación, el definir cuántos y cuáles son los contenidos culturales que nos permiten efectivamente separar a un grupo social de otro mayor y denominarlo grupo o minoría étnica. Lo que en definitiva sí es importante tiene más relación con la capacidad que tienen estos grupos étnicos de conceptuarse a sí mismos y de ser conceptuados desde el exterior como heterogéneos culturalmente, como diferentes del promedio otorgado por la sociedad mayor, lo que nos sitúa en la perspectiva teórica antropológica relacionista que entiende que una propuesta acerca de “los límites de un grupo étnico y su propia identidad, se desarrollará a partir del argumento que no dependen de lo que los propios miembros del grupo son, postulan ser o pugnan por alcanzar, sino que también de las relaciones que establecen con otros grupos”³⁶.

En este sentido, lo étnico pasa a ser comprendido principalmente como *alteridad* y los grupos étnicos se refieren a la capacidad de los conjuntos sociales de sentirse diferentes y de ser reconocidos como diferentes desde la sociedad mayor. El acento está puesto en las fronteras identitarias que las culturas y grupos sociales pueden construir y las formas en que estas fronteras se mueven producto de las transformaciones socio-históricas, antes que en la pérdida o mantención de ciertos contenidos culturales. “La etnicidad no es, como en la tradición Weberiana, función de lazos primordiales, algo *dado*, que se deriva del *hecho* de las diferencias culturales humanas, sino más bien.. la etnicidad siempre tiene su génesis en fuerzas históricas específicas las cuales son a la vez estructurales y culturales”³⁷.

Nuestra concepción de lo étnico difiere, como ya hemos expresado, de aquellos planteamientos teóricos que conceptualizan a la cultura andina como un elemento eminentemente tradicional o aislado del resto de la sociedad nacional, por lo que nuestra definición de lo étnico “trata de trascender las limitaciones del enfoque estático-funcionalista de *reproducción sincrónica* que trata a las sociedades como entidades corporativas aisladas sobre sí mismas” de la misma manera que, en muchos aspectos, nos alejamos de “la unilateralidad del enfoque materialista del *sistema mundial*, el cual comparte con las antiguas teorías de la modernización/aculturación la noción de que las estructuras de las formaciones políticas *periféricas*, están directamente determinadas por su inserción como una *clase* en el Estado y/o el orden capitalista mundial”³⁸.

Entender lo étnico y la etnicidad desde la perspectiva de la antropología relacionista, implica hacer también una añadidura importante al concepto de *etnogénesis* como lo hemos estado planteando hasta ahora. Al inicio de este trabajo dijimos que entenderíamos por *etnogénesis* a la emergencia o reemergencia de procesos de reetnificación, queriendo referirnos a la aparición de la

³⁶ Hans Gundermann. *Las poblaciones indígenas...* pp.25

³⁷ Thomas Abercrombie. *Articulación doble y etnogénesis....* pp.201

³⁸ Thomas Abercrombie. *Articulación doble y etnogénesis*. En *reproducción y transformación de las sociedades andinas*. S. XVI-XX. Segundo Moreno y Frank Solomon, compiladores. Ediciones Bya Yala. Quito, 1991. pp.200.

reivindicación de lo indígena y a la conciencia de la etnicidad como un factor importante para comprender las transformaciones sociales de los años noventa del siglo XX. Pues bien, a la luz de la perspectiva relacional, que entiende a la etnicidad como un término “utilizado predominantemente para significar la inserción o la subordinación de agrupamientos culturalmente distintos en un estado hegemónico [donde] Por definición los grupos étnicos no existen en aislamiento, pero también, por definición, los mismos no constituyen el segmento dominante del estado”³⁹, el concepto de *etnogénesis* debe ser replanteado y ser definido como la mantención, recreación o reacomodación identitaria que realizan los grupos étnicos a la luz de la estabilidad o los cambios que experimentan los pactos sociales y políticos que les contienen y de los que forman parte desde una perspectiva de subordinación.

La *etnogénesis* pasa a ser entonces la creación o recreación identitaria de los aymara a la luz de las reacomodaciones por las que atraviesan las relaciones mantenidas con la sociedad nacional, relaciones que tienden a la asimetría y a la identificación de los aymara como elementos ajenos o distintos, siendo la reivindicación de las características *indígenas* sólo una opción dentro de una gran gama de posibles recreaciones identitarias posibles.

Esto último significa que la emergencia de conceptos e identidades que reivindican lo indígena y lo aymara, como es lo que ocurre para el caso de la *etnogénesis* que hemos definido como nuestro acontecimiento histórico (década de los noventa del siglo XX), es sólo una de las posibles maneras en que podemos entender a la *etnogénesis* como concepto general, por lo que la definición de *etnogénesis* que hemos hecho, como un momento de la historia, debe ser contextualizada constantemente con la definición más universal que hemos establecido, entendiendo que la particularidad de la reivindicación de lo indígena sólo es un fenómeno existente en el acontecimiento histórico y el cambio social específico que hemos definido como materia de estudio. Una cosa será la *etnogénesis* como concepto teórico y otra cosa será la *etnogénesis* como acontecimiento histórico, como el momento en que es posible reivindicar lo indígena en el marco de una identidad nacional pluriétnica, es decir, en el marco de la aparición de una nueva correlación de fuerzas en el pacto social.

Seguiremos entendiendo, entonces, a la *etnogénesis* como la emergencia de elementos identitarios de reivindicación de lo indígena y de conciencia de la etnicidad; y a la etnicidad como a la alteridad o la heterogeneidad cultural de lo indígena, pero teniendo siempre en cuenta que estas son sólo posibles formas de utilizar conceptos cuya potencia teórica va más allá de la simple definición de lo que *es o no es indígena*, estando nuestra opción conceptual basada en la coyuntura histórica que nos atañe, pero teniendo un alcance explicativo mucho mayor.

³⁹ Thomas Abercrombie. *Articulación doble y etnogénesis...* pp.199.

IV.2. Anclajes históricos.

IV. 2. 1. Estado-nación vs Estado multicultural: la emergencia de las minorías.

Como ya mencionamos más arriba, el paradigma bajo el cual se desarrolla la intervención estatal chilena sobre las comunidades aymara y otros grupos indígenas nacionales hasta antes de 1990 es el paradigma de la *chilenización*. Este paradigma descansa sobre dos ideas-fuerza que definieron a Chile como un Estado-nación y como una República fundada en la tradición del pensamiento liberal.

“La característica que define al liberalismo es que éste adscribe determinadas libertades fundamentales a cada individuo”,⁴⁰ por lo que una República fundada en la tradición liberal será un sistema de gobierno que cree en el derecho de un *pueblo* a autodeterminarse y que otorga derechos y deberes a sus ciudadanos en función de su individualidad.⁴¹

Por otro lado, el concepto de Estado se define como aquellas “entidades políticas y legales que ejercen soberanía sobre un territorio específico y sobre sus habitantes”, siendo en cambio, las naciones, “colectividades sociológicas basadas en afinidades étnicas y culturales que comparten su percepción de dichas afinidades; pueden o no estar constituidos como Estados, pero en cualquier caso adquieren importancia política bajo determinadas circunstancias históricas, como cuando adquieren conciencia política (nacional).”⁴²

La idea que un Estado ha de ser equivalente a una nación es un constructo histórico que tiene su origen en el nacimiento de algunos Estados modernos europeos a partir de los siglos XVIII-XIX, como Francia, Inglaterra o Alemania, países que contaban con una cierta homogeneidad cultural al interior de sus fronteras que permitió la aparición de un Estado en apariencia *neutral* frente a las heterogeneidades culturales de sus habitantes, quedando éstas, en el caso de existir, circunscritas al ámbito de la vida privada de los individuos. Sin embargo y pese a su historicidad, los conceptos de Estado-nación y de República liberal como pilares de la constitución de un Estado moderno, se expandieron, durante el último cuarto del siglo XIX, a prácticamente la totalidad de los nuevos Estados que habían surgido en Latinoamérica.

El intento de aplicar la teoría de los Estado-nación a las nacientes Repúblicas latinoamericanas se encontró con el problema de la alta heterogeneidad cultural que existía en los territorios sobre los que los jóvenes Estados ejercían su soberanía y que impedía el trasplante efectivo de las instituciones europeas tal como habían sido concebidas en sus países de origen. Ante esta problemática se generaron una serie de discusiones en torno a la heterogeneidad cultural que, en algunos casos, privilegiaron el respeto de la diferencia cultural como herramienta para superar el

⁴⁰ Will Kimlicka. *Ciudadanía multicultural*. Editorial Paidós. 1996. España. pp. 117.

⁴¹ Los alcances de la teoría liberal son bastante más amplios que la exclusiva preocupación por la individualidad, sin embargo, desde el punto de vista de las temáticas que estamos planteando es esta preocupación por la individualidad la que más nos interesa.

⁴² Rodolfo Stavenhagen. *La cuestión étnica*. Colegio de México. 2001, México. pp.17.

problema pero que, en términos generales, prefirieron adoptar la idea que la estabilidad del gobierno soberano dependía ampliamente de la existencia de una fuerte *unidad nacional*, “Según esta corriente de pensamiento liberal, puesto que un Estado libre debe ser un Estado-nación, la cuestión de las minorías nacionales se debe resolver mediante la asimilación coercitiva o un nuevo trazado de las fronteras, no mediante la concesión de derechos.”⁴³

A partir de estos presupuestos, se inaugura en las nuevas Repúblicas de Latinoamérica un período de *construcción nacional*, caracterizado por el deseo de las elites de generar una nación dentro de los límites territoriales del Estado. “Esto supone, por lo tanto, que el sentimiento de comunidad ha sido fomentado y profundizado por los aparatos del Estado y que estas naciones fueron concebidas a fin de convertir un pueblo más o menos heterogéneo en una nación culturalmente homogénea.”⁴⁴

El período de *construcción nacional* fue un proceso donde se conjugaron fuerzas tanto de orden político como cultural que buscaban la creación de nuevos universos simbólicos que definieran *lo nacional* en el marco de coyunturas históricas específicas para cada Estado pero compartidas también por la región en general. Una de estas coyunturas históricas se encuentra representada por las readecuaciones territoriales que se producen en prácticamente todo el Conosur en las últimas décadas del siglo XIX, readecuaciones que implican tanto la sesión de territorios de unos países a otros, como es el caso de la anexión a Chile de las provincias de Tacna y Arica, como la ampliación de las *fronteras interiores*, en el caso de la “Conquista del Desierto” argentina.

Para el caso chileno, esta ampliación de territorios sometidos a la soberanía del Estado, genera un reordenamiento simbólico del imaginario colectivo construido desde la independencia y que concebía a Chile como un “país blanco (sin indios adentro)”, generándose, “entre otros procesos, el desarrollo de un conjunto de estudios destinados a redibujar, para la burocracia nacional, el nuevo espacio territorial de la nación”.⁴⁵ El papel de la historiografía en esta formación es de crucial importancia para fijar los límites del *origen de la nación* y del papel de los grupos indígenas en el ideario nacional. En este sentido José Luis Martínez y sus colaboradores identifican, para este período histórico, “la existencia simultánea de varios y contradictorios discursos sobre los indios, lo que plantea con fuerza la desnaturalización de la categoría indio, en el sentido de obligar a una precisión de sus contenidos cambiantes, entendiéndolos como históricamente determinados”.⁴⁶

Sin embargo, más allá de estas contradicciones en los discursos de la historiografía y otros dispositivos de generación de conocimiento social de la época, lo que sí podemos identificar es un

⁴³ Kymlicka. 1996. pp 81.

⁴⁴ *Un pasado glorioso. Los mapuche en el discurso del ejército chileno*. Eva Muzzopappa. En “Nación, Estado y Cultura en América Latina. Ediciones Facultad de filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Serie Estudios. Junio 2003. pp.279-280

⁴⁵ Nelsón Martínez. *Presencia y representación de los indios en la construcción de nuevos imaginarios nacionales (Argentina, Bolivia, Chile y Perú 1880-1920)*. En “Nación, Estado y Cultura en América Latina. Ediciones Facultad de filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Serie Estudios. Junio 2003. pp. 198-199.

⁴⁶ José Luis Martínez. “Rotos”, “Cholos” y “Gauchos”: *la emergencia de nuevos sujetos en el cambio de algunos imaginarios nacionales republicanos (sigloXIX)*. En “Nación, Estado y Cultura en América Latina. Ediciones Facultad de filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Serie Estudios. Junio 2003. pp.163.

proceso más general de *desmantelamiento* de lo indígena que, ya sea a través de la invisibilización de la temática o a través de su exaltación como pasado glorioso de la identidad nacional, hace desaparecer a *lo indio* y a *los indios* como sujeto histórico presente en la nación imposibilitando, a los individuos y a los colectivos, encontrar un lugar social, a partir de esta categoría identitaria, en las nuevas configuraciones político-administrativas y socio-culturales que se estaban generando. A partir de este momento *lo indio* se transforma en lo que *no queremos ser*, permitiendo “a las sociedades llamadas “mayoritarias” o “nacionales” construir un o unos imaginarios respecto del ser nacional y de aquello que, por contraste, rechazaban”⁴⁷ .

Ya sea porque formaba parte de un pasado glorioso o de uno avergonzante, ser indígena en el Chile de fines del siglo XIX terminó por significar ser parte de una historia que no tenía continuidad en el nuevo ideario nacional, pues la construcción del Estado-nación chileno no permitió la existencia de la categoría de indio como identidad legitimada y los que hasta entonces habían sido considerados como tales, pasaron a formar parte de nuevos contingentes de población marginada que buscaba incorporarse y ser incorporada al nuevo imaginario nacional.

Con los indígenas fuera de los mapas cognitivos nacionales, el siglo XX inaugura políticas de Estado cuyo fin es la asimilación socio-cultural de los elementos problemáticos⁴⁸ principalmente mediante el traslado del aparataje institucional del Estado hacia los territorios recientemente incorporados. A través de la llegada de autoridades, policía y, sobre todo, escuelas se busca erradicar los restos de lo que la historiografía de la época había catalogado como *pasado nacional* y que parecía resistirse a desaparecer de la realidad social.

A medida que el siglo XX avanza, comienzan a surgir nuevas orientaciones que buscan principalmente la ampliación de la comunidad de ciudadanos, incorporando a los ámbitos políticos y socio-económicos de la sociedad a las capas más marginadas en este sentido. Desde esta nueva configuración de políticas públicas, los aymara y otros grupos indígenas nacionales pasan a ser considerados principalmente como campesinos u obreros asalariados y, ni las propuestas heredadas de lo liberal ni las nuevas propuestas marxistas de comprensión y transformación social que aparecen con fuerza desde mediados del siglo XX, hacen alguna diferencia en cuanto a las especificidades étnicas de los grupos marginados, buscando ambas proposiciones incorporar a estos grupos sociales desde un sentido teleológico de la historia, que ve como necesaria la modernización de estructuras tradicionales de sociabilidad y de producción que son percibidas como barreras para el logro del pleno desarrollo económico y social.

En este contexto nos encontramos, por un lado, con los teóricos de la modernización quienes sostenían que ya fuera a través de la libre empresa o la planeación estatal “para alcanzar el bienestar económico, los países “atrasados” tendrían que cambiar sus instituciones y valores tradicionales y adecuarse al modelo moderno occidental tanto en lo que se refiere a las relaciones de mercado como a la urbanización, la producción industrial y la burocracia política.” No bastando para ello “con construir caminos y llevar los productos al mercado; [sino también estableciendo] un sistema

⁴⁷ Martínez, Nelsón. 2003. pp 211.

⁴⁸ Sintomático es el hecho que las poblaciones altiplánicas tendieran a ser consideradas sobre todo como peruanos y casi nunca como indígenas

educativo unificado, una administración pública factible, una lengua nacional y todos los atavíos de un Estado legítimo que pudiera dirigir la fidelidad de los individuos y los grupos...”⁴⁹

Desde el otro lado, los marxistas sostenían que “el socialismo era parte de (si no la culminación de) una teoría del desarrollo histórico [y que] las nacionalidades más pequeñas estaban atrasadas y estancadas, y su prolongada existencia “no era más que una protesta contra un histórico poder conductor mayor”⁵⁰, propuesta que tenía directa relación con el hecho que “la izquierda siempre ha sospechado que los criterios culturales -ya fuesen religiosos lingüísticos, étnicos o simplemente geográficos- son mecanismos explotados por los económicamente poderosos para dividir a la gente, para impedirle defenderse en términos de experiencias de clase comunes”⁵¹

Puestas así las cosas la lucha entre estas dos proposiciones de transformación social marca el devenir histórico de las sociedades latinoamericanas durante todo el siglo XX y hasta el fin de la guerra fría, momento en que el orden mundial se reposiciona y surgen nuevas formas de estructurar el orden socio-económico, de definir las manifestaciones culturales y de entender los derechos individuales.

La última década del siglo XX marca el inicio de una nueva manera de concebir el mundo y de una serie de transformaciones en todos los ámbitos de la vida social que desde la sociología y otras Ciencias Sociales han sido denominadas *globalización*. De acuerdo a José Bengoa la globalización posee dos características primordiales: “por una parte la aparición de tecnologías de comunicación satelital principalmente, que permiten la creación de una sistema de comunicaciones planetario; por otro lado y relacionado estrechamente con estos cambios tecnológicos la imposición del sistema de mercado capitalista en prácticamente todos los países del mundo, la apertura de fronteras comerciales, la circulación de capitales, tecnología, mercancías y diversos bienes, y por cierto la circulación de personas, ideas y culturas, constituyéndose crecientemente un sistema económico, social y cultural de escala mundial”.⁵²

Una de las principales consecuencias de la aparición de esta nueva variante del capitalismo es la aparente pérdida de importancia de los Estados nacionales en un esquema mundial donde, en términos generales, las decisiones en cuanto a economía política están fuera del ámbito nacional y la imposición de las normas culturales descansa en las manos de la oferta y la demanda de consumo cultural transnacional. Si en el pasado fue el Estado-nación el encargado de homogeneizar la cultura de los habitantes de un territorio de acuerdo a criterios de soberanía e identidad nacional, hoy en día la homogeneización cultural está en manos de las grandes industrias culturales que se sitúan en puntos estratégicos de la economía mundial y expanden sus mercados posibles hasta alcanzar escalas globales.

⁴⁹ Stavenhagen. 2001. pp 31

⁵⁰ Kymlicka. 1996. pp 103.

⁵¹ Stevenson. 1986. En Kymlicka. 1.996. pp 105.

⁵² José Bengoa. *La invención de las minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado*. En “Revista de la Academia”. José Fernando García (Ed.). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. LOM Ediciones. Primavera 2002. pp.

La pérdida de vigencia del paradigma del Estado-nación genera una fragmentación identitaria de lo que hasta entonces se había construido como una identidad homogénea y limitada por las fronteras nacionales, generándose una multitud de nuevas identidades cuyos referentes pueden encontrarse tanto en las nuevas características globales de la sociedad actual (ciudadanos del mundo) como en identidades localizadas, percibidas como *anteriores* o *aparte* del referente identitario entregado por el Estado-nación (pueblos ancestrales), generándose una situación paradójica donde se entremezclan fuerzas centrífugas de heterogeneidad y fuerzas centrípetas de homogeneidad cultural.

Para entender el nuevo paradigma mundial es necesario comprender que la fragmentación y la dispersión son inherentes a los fenómenos de la globalización y que la coexistencia de fenómenos contradictorios es más bien la norma. En este contexto es que comienza a emerger un nuevo paradigma estatal que define al Estado no ya como un Estado-nación si no como un *Estado multicultural* esto es, un Estado que mantiene sus fronteras y su soberanía, pero cuyos ciudadanos se organizan en su interior de acuerdo a múltiples criterios identitarios, tanto contradictorios como coherentes con la identidad nacional y que, por lo menos en teoría, no afectan la unidad política del Estado que los contiene.

Esta transformación desde un Estado homogéneo culturalmente a uno heterogéneo en su cultura ocurre, en el caso chileno, en el contexto de ciertas transformaciones socio-políticas representadas por el fin de la dictadura y la renovación del sistema democrático, momento en que las nuevas elites gobernantes asumen una serie de compromisos políticos cuya gestación había tenido lugar en la década anterior y que se convierten en realidad social y política al alero del nuevo sistema de gobierno, compromisos que llevan al aparato estatal a redefinirse de acuerdo a los parámetros del naciente Estado multicultural.

El paradigma del Estado multicultural, sin embargo y al igual que el sistema socio económico que le da origen, se encuentra plagado de contradicciones y paradojas que se evidencian en la realidad social y que dicen relación con las formas en que se definen conceptos como el de etnia, cultura o nación. Según Kymlicka, existen tres maneras de conceptualizar la heterogeneidad cultural al interior de un Estado. En primer lugar está el concepto de multiculturalidad en sí, que sería un concepto amplio que abarca tanto a las minorías étnicas, las minorías nacionales y a minorías culturales, relacionadas estas últimas con la idea de movimientos sociales y asociaciones voluntarias “que han sido marginados dentro de su propia sociedad nacional o de su grupo étnico”⁵³. De acuerdo a esta proposición todos los Estados actuales serían multiculturales y la gran mayoría de éstos serían también pluriétnicos o multinacionales, diferenciándose uno de otro en que un Estado multinacional es aquel que alberga en su interior minorías cuyos miembros “pertenecen a naciones diferentes” que han ocupado históricamente el mismo territorio que el Estado-nación, mientras que un Estado pluriétnico es aquel compuesto en parte por minorías cuyos miembros “han emigrado de diversas naciones [diferentes territorialmente al Estado-nación], siempre y cuando ello suponga un aspecto importante de la identidad personal y la vida política”⁵⁴.

Esta separación establecida por el autor evidencia las dificultades que encuentran los intentos contemporáneos por salvaguardar la integridad conceptual de los Estados en el nuevo contexto

⁵³ Kymlicka. 1996. pp. 37.

⁵⁴ Op. Cit. pp. 36.

mundial y tiene directa relación con la manera en que hemos concebido la nacionalidad por casi dos siglos. Ya decíamos anteriormente que una nación podía ser considerada como una comunidad de individuos que comparten intereses culturales, sin embargo, y como producto del paradigma del Estado-nación, las nacionalidades han quedado irremediabilmente ligadas a la idea de territorialidad siendo enmarcadas desde una perspectiva que las define “históricamente como realidad objetiva antes de la emergencia del Estado” y como integradas por “todas las personas que ocupan un territorio determinado”⁵⁵

En relación a la importancia de la territorialidad, José Bengoa hace una afirmación reveladora al decir que “Pareciera que una gran distinción se produce entre aquellas minorías que han poseído o poseen un asentamiento territorial estable y aquellas que no lo poseen”⁵⁶. Por definición, en Latinoamérica los pueblos que poseen un territorio y que no son Estados nacionales han sido siempre los pueblos indígenas por lo que la polémica en relación a la nación, el Estado y el territorio los sitúa en el centro de la cuestión acerca de qué es un Estado multicultural y cómo definir su coherencia en Latinoamérica, de la misma forma que en el siglo XIX estuvieron en el centro de la cuestión acerca de qué era un Estado-nación y cómo darle estabilidad.

Dicho desde otra perspectiva, si la forma en que las sociedades y los Estados nacionales definieron a los indígenas en el siglo XIX influyó directamente en la construcción de los imaginarios nacionales, es posible postular hoy en que día las maneras en que los Estados definan y sitúen a las poblaciones indígenas tendrá directas consecuencias sobre los imaginarios que se asentarán en el siglo XXI en relación a los Estados multiculturales y al orden social globalizado.

En el caso específico del Estado chileno, éste reconoce oficialmente a 8 etnias dentro del territorio de la nación, si pensamos que éstos son pueblos originarios, deberían entonces ser considerados esencialmente como naciones. Esto no ocurre así, pues reconocer a un pueblo originario como nación implicaría necesariamente otorgarle a éste el derecho inherente de autodeterminación lo que conlleva en su interior el temor a la disolución de la identidad nacional. Las ocho etnias nacionales, entonces, se encuentran en la categoría, de acuerdo a Kymlicka, de “minoría étnica”, pese a que de acuerdo con la definición de nación territorial deberían ser considerados como “minorías nacionales”.

Pero aún otro problema se agrega al tema de la cohesión de un Estado multicultural: si no estamos dispuestos a aceptar la autodeterminación de las colectividades que poseen o han poseído un territorio, pero sí estamos dispuestos a otorgarles un lugar que los legitime como un todo socio-cultural más o menos coherente ¿Cómo resolvemos el tema del otorgamiento de derechos?

Como ya explicamos más arriba el paradigma del Estado-nación se funda sobre la idea que la única colectividad que está en posesión de otorgar y exigir derechos sobre sus habitantes es el Estado y que bajo él los individuos pueden o no asociarse, pero siempre responden de acuerdo a su calidad individual. ¿Qué hacer entonces cuando surge una colectividad que en todo sentido se asemeja a la constitución del Estado pero que en teoría debería someterse al arbitrio de éste?

⁵⁵ Stavenhagen. 2001. pp. 47.

⁵⁶ Bengoa. 2002. pp 29.

Chile no se ha pronunciado claramente a este respecto y sus políticas multiculturales son más bien ambiguas y se perfeccionan en la práctica. La direccionalidad del reconocimiento étnico apunta hacia la legitimación de las culturas identificadas como originarias y no, por ejemplo, a culturas de migrantes desde otros países. Pero ni siquiera en este punto encontramos algún consenso, pues por lo menos dos de las etnias reconocidas por el Estado chileno (Los Collas y los Quechuas) poseen la doble trayectoria histórica de ser pueblos originarios y de haberse asentado en Chile como producto de migraciones desde los países vecinos.

Actualmente el Estado chileno se encuentra en lo que Subercaseux identifica como *clientelismo* y que define para los mapuche como la “protección o amparo con que los poderosos patrocinan a los que se acogen a ellos... una situación en que el Estado –en representación de la sociedad mayor- se ha limitado a mantener al movimiento mapuche – o sociedad menor- dentro de los límites étnicos, aumentando servicios públicos... y estableciendo una comisión gubernamental cuya tarea es formular propuestas de integración del pueblo mapuche a la sociedad nacional”.⁵⁷

En un mundo globalizado, donde el paradigma del Estado-nación ha perdido su fuerza explicativa, las estructuras conceptuales que lo sostuvieron pugnan por mantener una cohesión teórica que sea capaz de separar ambos conceptos, el de Estado y el de nación, de la poderosa alianza lógica en la que coexistieron durante casi dos siglos y darles una vida independiente que los ordene como un todo separado sin destruirlos en el camino. En este contexto los pueblos indígenas se encuentran en el centro de las definiciones identitarias de la región y el papel que jueguen en la construcción de los nuevos imaginarios determinará no sólo su propio futuro socio-cultural sino el del resto de las poblaciones latinoamericanas

⁵⁷ Bernardo Subercaseux. *Nación y cultura en América Latina. Diversidad cultural y globalización*. Lom Ediciones. Colección Escafandra. Santiago, Chile. 2002. pp. 50.

V. OBJETIVOS DEL ESTUDIO.

V.1 Objetivos generales.

- a. Reconocer las características fundamentales que guiaron las políticas educacionales del gobierno chileno, durante el último cuarto del siglo XIX y todo el siglo XX.**
- b. Reconocer los cambios y transformaciones socioculturales que experimentaron las comunidades aymara del norte de Chile producto de la intervención estatal, en términos de políticas educacionales, durante el último cuarto del siglo XIX y todo el siglo XX .**

V.2 Objetivos específicos.

- c. Reconocer las características fundamentales que han transformado las políticas educacionales del gobierno chileno a partir de 1990 y hasta el presente.**
- d. Reconocer los cambios y transformaciones socioculturales que experimentan las comunidades aymara del norte de Chile producto de los cambios en la intervención estatal, en términos de políticas educacionales, desde 1990 y hasta el presente.**

VI. METODOLOGÍA.

El hecho social que origina este estudio se abordó de acuerdo a la metodología **Cualitativa**, “ya que las técnicas cualitativas son dispositivos de observación directa que operan en base al contacto personal entre investigador e investigado (s), en condiciones controladas. En esencia, se orientan a captar/construir, analizar e interpretar los aspectos significativos de la conducta y de las representaciones de los sujetos y/o grupo investigado. Por lo mismo este enfoque exige la libre manifestación por los sujetos de sus intereses informativos (recuerdo espontáneo), creencias (expectativas y orientaciones de valor sobre las informaciones recibidas) y deseos (motivaciones internas conscientes o inconscientes). Se trata de escenificar el contexto comunicativo donde circulan los significados y representaciones de la vida cotidiana, en un encuadre intencionado por objetos de investigación”⁵⁸. La metodología cualitativa permitió la descripción y comprensión del discurso que subyace en las comunidades aymara contemporáneas, en la medida que se procuró “entender los fenómenos desde la propia perspectiva del actor”⁵⁹.

El carácter del presente estudio, se definió como **Exploratorio** pues, si bien existen estudios previos sobre la realidad aymara, ninguno de ellos se ha centrado en reconocer los impactos de las políticas públicas en materia educacional en los aymaras contemporáneos, desde la perspectiva de las mismas comunidades andinas. Los estudios exploratorios permiten “aumentar el grado de familiaridad con fenómenos relativamente desconocidos, obtener información sobre la posibilidad de llevar a cabo una investigación más completa sobre un contexto particular de la vida real, investigar problemas del comportamiento humano que consideren cruciales los profesionales de determinada área, identificar conceptos y variables promisorias, establecer prioridades para investigaciones posteriores o sugerir afirmaciones (postulados) verificables”⁶⁰. Este tipo de estudio nos permitió conocer las dimensiones que integran y estructuran el fenómeno social, los problemas y preguntas asociadas a la investigación y relativas a situaciones sociales de este tipo, caracterización de los sujetos, análisis de los discursos, etc. de modo de comprender la realidad de las comunidades aymara contemporáneas.

Por otra parte, este estudio fue definido como de carácter **Descriptivo**, ya que la intención del análisis se orienta a la descripción de las características propias de los grupos y sujetos sociales en cuestión, en la medida que se “busca especificar las propiedades importantes de personas, grupos, comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis”⁶¹.

⁵⁸ Abarca H, 1995. pp 42.

⁵⁹ Taylor S.J. y Bogdan R. 1992. pp. 16

⁶⁰ Dankhe G. 1986 en Hernández R. y Fernández C. 1998. pp. 59

⁶¹ Dankhe G. 1986 en Hernández R. y Fernández C. 1998. pp. 60

VI.1. Fuentes.

La metodología empleada en este estudio comprende la revisión de dos tipos de fuentes. Por un lado está la revisión de fuentes secundarias, en específico la revisión de periódicos de la región, situados entre 1980 y 1995, época en que las organizaciones étnicas de carácter reivindicativo alcanzan su apogeo. La revisión de este tipo de fuentes nos permitió adentrarnos en primera instancia al fenómeno estudiado y en cierta forma posicionar el tema de la etnicidad desde la perspectiva que de ella tenía la sociedad regional.

A esto se agrega la revisión de investigaciones realizadas en torno al tema, con el fin de dilucidar las expectativas sobre educación y movilidad social existentes en las comunidades aymara del norte de Chile durante el siglo XX. En relación a la revisión de fuentes secundarias, ésta está sometida, en los casos en que nos enfrentamos a trabajos de Cientistas Sociales del período histórico seleccionado, a una doble lectura: por un lado nos encontramos con trabajos que representan conocimiento científico válido para la situación social que estudiaban, por otro, estamos en presencia de actores sociales que precipitaron los hechos históricos por lo que, desde este punto de vista, dichos trabajos deben ser leídos como el discurso institucional con el que la intelectualidad, al igual que todo observador social, transformó la realidad que pretendía analizar.

En segundo lugar se acudió a las fuentes primarias. La aproximación a este tipo específico de fuentes consistió en la realización de entrevistas en profundidad que permitieron obtener información acerca de las transformaciones que las políticas educacionales provocaron en la sociedad aymara desde la perspectiva de los mismos protagonistas. El trabajo de campo⁶² terminó dividiéndose en dos partes, cronológicamente inseparables, pero cuya división analítica sí es posible: en primer lugar nos encontramos con la generación de confianza que se debió construir para posibilitar la realización de las entrevistas en profundidad, esta generación de confianza incluyó una serie de conversaciones informales que no han quedado registradas pero que fueron de gran utilidad a la hora de reconocer el terreno mismo de la investigación, las más importantes de las cuales fueron realizadas con un joven universitario santiaguino, titulado de la Universidad de Chile como veterinario, quien trabajó durante dos años seguidos en la localidad de Visviri; y las conversaciones sostenidas con una joven andina, profesora de inglés, residente en Santiago y San Pedro de Atacama.

Esta generación de redes de confianza se tradujo también en la observación participante de diversos niveles de la realidad social aymara, muchos de los cuales pueden ser entendidos estereotípicamente como momentos de *clímax* en la realidad andina, me refiero aquí a la participación en los carnavales andinos, tanto en la ciudad de Arica como en el altiplano, más específicamente en la localidad de Visviri, donde tuve la oportunidad de compartir con una gran variedad de personas, tanto de la ciudad como del interior, sus diversas experiencias del diario vivir, las cuales no sólo aportaron al trabajo de esta tesis, si no que también fueron capaces de generar relaciones interpersonales que mantengo en alta estima.

La segunda parte del trabajo de campo, si bien es la más esquematizada de las dos, también es la que efectivamente produjo datos que serán analizados más adelante, esta segunda parte

⁶² “La idea de campo que manejamos aquí hace referencia a un ámbito de experiencia observable, perteneciente a la realidad exterior, en la que se ejerce una observación de determinados fenómenos” Julio Aróstegui, *La investigación histórica...* pp.192

comprendió la realización de doce entrevistas en profundidad, realizadas todas entre Febrero y Marzo de 2004, entrevistas que fueron transcritas y convertidas en texto y que se presentan en la parte final de esta tesis como anexos.

VI.2 Construcción y explicitación del instrumento.

Para efectos del presente estudio, la técnica de investigación a utilizar fue la **Entrevista en Profundidad**, ésta es entendida como “reiterados encuentros cara a cara entre el entrevistador y los informantes, encuentros estos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto a sus vidas, experiencias o situaciones, tal como lo expresan con sus propias palabras”⁶³. Este tipo de técnica es útil para “obtener información de carácter pragmático, es decir, de cómo los sujetos diversos actúan y reconstruyen el sistema de representaciones sociales en sus prácticas individuales”⁶⁴. Dentro del campo de las Entrevistas en Profundidad, se utilizó la **Entrevista Semiestructurada**.

La Entrevista Abierta (pero directa) o Semiestructurada es entendida como aquella técnica en la que “ninguna pregunta tiene respuestas prefijadas”⁶⁵, es decir, tiene por finalidad acceder de manera más “esquemática” a las representaciones individuales de los sujetos pertenecientes al grupo en estudio, de modo de acercarnos paulatinamente a sus historias de vida y por medio de sus discursos abarcar sus auto-representaciones y las formas en que elaboran su visión de la vida. La naturaleza semiestructurada de la entrevista nos permitió, al mismo tiempo de abordar las variables y dimensiones consideradas en nuestro estudio, la posibilidad de otorgar un espacio abierto para recoger información que enriqueció nuestra manera de aprehender este hecho social.

La siguiente es una muestra de la estructura que posee la entrevista en profundidad que se aplicó doce veces durante la realización del trabajo de campo. La localidad de retorno se refiere en principio a la localidad de nacimiento del entrevistado(a), pero también puede referirse a la localidad de nacimiento de los padres o abuelos, en caso de migrantes de segunda o tercera generación. En cuanto a la identidad nacional, ésta está definida en un sentido más amplio que el de nacionalidad y remite al discurso que los actores entregan cuando se les pregunta por su identidad nacional. En la primera parte de la entrevista, esta respuesta tiene sólo tres opciones (chilena, peruana o boliviana), sin embargo en el transcurso de la conversación las posibilidades de explayarse sobre el tema se amplían.

Al inicio de cada entrevista, los entrevistados fueron informados acerca de los temas sobre los que se les inquiriría información y sólo en los casos en que fue estrictamente necesario, la entrevistadora dirigió la conversación hacia los temas pertinentes a los ejes temáticos de la entrevista. Estas intervenciones, aparecen remarcadas en negro en la transcripción de las entrevistas y no han sido obviadas en favor de la fluidez del discurso construido entre la entrevistadora y los entrevistados.

⁶³ Taylor S. Y Bogdan R. 1984. pp. 101.

⁶⁴ Alonso L. 1999. pp.226.

⁶⁵ Mercadé F. 1986. pp. 306.

ENTREVISTA

I. Datos personales

Nombre:	Edad:
Principal Actividad Económica:	
Localidad de Retorno:	Lugar de residencia:
Identidad nacional: (Ch/B/O)⁶⁶	

II. Datos educacionales

Ultimo nivel educacional cursado:	Lugar donde curso:
	Educación Básica.
	Educación Media.
	Educación Superior
	Algún otro antecedente educacional:

⁶⁶ Chilena, boliviana o peruana.

III. Ejes temáticos

1

-La experiencia educacional del entrevistado.

2

-La visión del entrevistado sobre la situación educacional actual.

3

- Los cambios que el entrevistado le haría a la situación educacional actual.

Estos tres ejes temáticos fueron dirigidos por una serie de sub-temas que consideramos indispensables para comprender a cabalidad la complejidad de la experiencia educacional aymara, y que fueron incorporados en la realización de las entrevistas junto a los tres ejes temáticos ya descritos. Los subtemas fueron los siguientes: *diferencia de género; infraestructura y currículum de las escuelas; los profesores; la homogeneidad cultural del alumnaje; las habilidades aprendidas en la escuela y las habilidades aprendidas en el entorno familiar; la relación familia-escuela; las expectativas sociales que se espera que la escuela satisfaga.*

En el transcurso de la aplicación de las entrevistas y del trabajo de campo en general, estos criterios o eje temáticos perdieron la estructura rígida con la que se presentan más arriba para permitir una transformación en la forma en que fueron presentados a las personas entrevistadas. Estos cambios tuvieron estrecha relación, por un lado, con las características mismas de cada situación personal, del momento en que la entrevista fue aplicada, del tiempo que la persona estaba dispuesta a entregar, de su capacidad de explicitar sus vivencias y un largo etc. y, por otro lado, con el contraste propio que se produce al aplicar una estructura (la entrevista) a una realidad dinámica y cambiante, lo que significó el replanteamiento de varias preguntas o la inclusión de algunas otras según la persona que se estaba entrevistando.

VI.3 Elección y justificación de la muestra.

VI.3.1 Universo

El universo del estudio corresponde a todas las comunidades aymara, entendidas en el sentido lato de comunidades translocalizadas⁶⁷ de la región de Arica y Parinacota

La unidad de análisis de esta investigación corresponde a la totalidad de los individuos pertenecientes a alguna de estas comunidades aymara, cuya vida se desarrolla actualmente entre las Provincias de Arica y Parinacota de la I Región, Chile.

VI.3.2 Muestra.

La selección de la muestra estuvo determinada por criterios arbitrarios que tenían relación principalmente con los objetivos planteados en la investigación y en segundo lugar, con las dificultades propias del limitado tiempo con que se contaba para establecer los contactos. En este sentido podemos decir que hemos empleado el denominado muestreo teórico donde quién, cuando y cómo será entrevistado, será decidido conforme la investigación se desarrolla, de acuerdo con el estado de nuestros conocimientos y nuestros criterios de cómo se puede conducir mejor la investigación⁶⁸.

La muestra está compuesta por 12 personas, todas autoidentificadas como aymara, en un rango de edad entre los 17 y los 68 años, con antecedentes urbanos y rurales, con diversos grados de escolarización, con y sin hijos, hombres y mujeres, la mayoría de ellos de ascendencia chilena, excepto por un caso en el valle de Azapa, de ascendencia boliviana.

⁶⁷ “Las propias comunidades actuales, translocalizadas, pueden ser entendidas como la continuidad, reformulada y más compleja de interacciones, redes e instituciones andinas correspondientes con las comunidades locales, pero ahora en un contexto social regionalizado... Esa continuidad, sin embargo, no debe llamar a error, la disolución de la comunidad andina tradicional es definitiva y, lo que tenemos hoy entre manos son neocomunidades formadas durante el período republicano chileno, con base en instituciones comunitarias preexistentes que se transforman al influjo de procesos modernizadores y dinámicas internas” Gundermann *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX*. En *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002. pp.48.

⁶⁸ Glaser y Strauss. 1967

VI.4 Análisis en la metodología cualitativa.

El análisis de datos en las técnicas cualitativas "...va paralelo a la recogida de los mismos. No se distinguen como fases distintas. Hay una interacción permanente entre observación e interpretación; datos recogidos y análisis; en definitiva acción-reflexión. Si se distinguen es simplemente a nivel didáctico"⁶⁹.

Para efectos de esta investigación, se analizó el contenido del Discurso, considerando al discurso un texto cargado de sentido. Siguiendo a Navarro P. y Díaz C., " cuando se habla del 'contenido' de un texto- y en realidad de cualquier realidad expresiva -, a lo que se está aludiendo en realidad, de forma un tanto paradójica, no es al texto mismo, sino a *algo en relación con lo cual el texto funciona, en cierto modo como instrumento*". El contenido de un texto es ese algo situado en un plano distinto en relación con el cual ese texto define y revela su sentido. El análisis de contenido de un texto permite "*establecer las conexiones existentes entre el nivel sintáctico- en sentido lato- de ese texto y sus referencias semánticas y pragmáticas*"⁷⁰.

El análisis de contenido del discurso es válido para la exploración de la información recogida por medio de la técnica de Entrevista Semiestructurada, en la medida que se define como un método estructural de análisis de los discursos sociales, en cuanto producciones ideológicas de una sociedad dada⁷¹.

Confiabilidad.

En términos de Confiabilidad de la metodología cualitativa y las técnicas de recogida de datos aquí expuestas, se debe señalar que ésta, en un estudio cualitativo, no presenta la excesiva importancia que se le ha atribuido en la investigación social. En términos de Taylor y Bogdan "esto no significa decir que los investigadores cualitativos no les preocupa la precisión de sus datos. Un estudio cualitativo no es un análisis impresionista, informal basado en una mirada superficial a un escenario o a personas. Es una pieza de investigación sistemática conducida con procedimientos rigurosos, aunque no necesariamente estandarizados"⁷². Sin embargo se pueden plantear ciertos controles a los que los investigadores pueden someter la precisión de los datos que registran.

Para asegurar la credibilidad en las investigaciones cualitativas, se señala lo siguiente:

1. Valor de verdad: mediante la contrastación de las creencias e interpretaciones del investigador con las fuentes de donde se han obtenido.
2. Aplicabilidad: dependiendo del grado de similitud entre dos contextos. No se pretende realizar generalizaciones, sino formular hipótesis de trabajo que puedan ser transferibles a otros contextos similares.

⁶⁹ Bizquera R. 1989. pp. 262

⁷⁰ Navarro P y Díaz C. 1999. pp. 179-180.

⁷¹ Canales M. 1999.

⁷² Taylor S.J y Bogdan R. 1992. pp. 22

3. Consistencia: no significa estabilidad, sino dependencia; concepto que abarca los elementos de estabilidad y rastreabilidad. Esta última se refiere a variaciones que pueden atribuirse a determinados factores: cambios de realidad, instrumentos, error, etc.
4. Neutralidad: comprender las múltiples realidades que uno encuentra, siendo conscientes de los peligros de los posibles prejuicios y predisposiciones del investigador. Por eso se traslada el peso de la neutralidad a los datos, requiriendo evidencia de la confiabilidad de los datos producidos⁷³.

Teniendo en cuenta lo expuesto, la Investigación Cualitativa presenta su propia dinámica que por ello no la hace menos científica, sino más bien la utilización de esta metodología responde al tipo de investigación que se realizó.

Validez.

La validez de los datos cualitativos radica en la intersubjetividad del conocimiento obtenido, en cuanto se trata de conocer la acción social como una acción dotada de sentido subjetivo. En la investigación cualitativa el investigador es el lugar donde la información se convierte en significación y en sentido, dado que la unidad del proceso de investigación, en última instancia, no está ni en la teoría ni en la técnica, sino en el investigador mismo; por tanto el diseño cualitativo es abierto a la integración, tanto en la selección de participantes-actantes en la producción de un contexto situacional dado, así como en lo que tiene que ver con la interpretación y el análisis, ya que tanto el análisis como la interpretación se conjugan en el investigador, que es quien integra lo que se dice y quien lo dice.⁷⁴

La validez interna refiere a “la medida en que las observaciones y mediciones son representaciones auténticas de la realidad” en tanto la validez externa se relaciona con el “grado en que las representaciones de la realidad son comparables legítimamente si se aplican a diversos grupos”⁷⁵.

⁷³ Guba 1988 en Bizquerra, R. 1989. pp. 270-271

⁷⁴ Dávila A. 1999

⁷⁵ Bizquerra R. 1989. pp. 271.

VII. Las políticas educacionales chilenas y las comunidades aymara

El desarrollo de la investigación se inicia, en primer lugar, con la descripción, en función de las temáticas que hemos destacado como relevantes para este estudio, de las dialécticas de poder y significación que se producen entre las políticas educacionales con que el Estado chileno definió e intervino a las comunidades aymara, y las transformaciones y adaptaciones socio-culturales con que las comunidades aymara reaccionaron ante la llegada de tales políticas, desde fines del siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, en el contexto de un período homogéneo desde el punto de vista de la intervención estatal, donde el paradigma de la *chilenización* fue la directriz del diseño y aplicación de las políticas públicas, tanto en el ámbito educacional como en todos los otros niveles de la intervención estatal.

En un segundo momento, el desarrollo de la investigación se centra en los cambios de los paradigmas tanto de intervención estatal como de definición de las poblaciones indígenas en Chile, fenómeno que se inicia en la década de los 80 del siglo XX y que alberga en su seno a tres importantes procesos socio-históricos: la producción intelectual, el cambio en el sistema político chileno y el papel de las organizaciones indígenas de la época, procesos que terminan por deslegitimar el paradigma de la *chilenización* como herramienta para definir e interpretar a los indígenas, así como por desencadenar la emergencia de un nuevo paradigma de intervención estatal basado en la idea de *re-etnificar* tanto al diseño de políticas públicas como a las comunidades indígenas mismas, proceso que desde ciertos antropólogos ha sido definido como *etnogénesis* (Gundermann. 2000)

Una vez que se dejan establecidas las bases socio-históricas sobre las que se construyen las nuevas políticas públicas en torno a las poblaciones indígenas, la investigación se centra en la descripción de las políticas educacionales *re-etnificadoras* que han sido desarrolladas por los gobiernos concertacionistas, buscando también desentrañar la génesis teórica sobre las que se construyen estas nuevas formas de articular las políticas educativas.

Finalmente, la tesis se dedica a analizar la información obtenida a través de las entrevistas semi-estructuradas para poder desentrañar así, cuál ha sido el impacto de las políticas educativas y del cambio de éstas, en el ámbito de las transformaciones socioculturales y desde la perspectiva del discurso de los actores sociales en cuestión.

VII.1. Comunidades aymara y educación desde los inicios del período republicano chileno: 1880-1970.

Una primera aproximación a la temática en estudio, nos lleva a constatar que poco es lo que se ha investigado en torno a las percepciones que han tenido las poblaciones indígenas de Chile acerca de la educación y las posteriores consecuencias de estas percepciones y acciones en las generaciones que vivenciaron el proceso educativo. Sabemos, sin embargo, que la demanda y la obtención de educación durante los gobiernos inclusivos y desarrollistas anteriores al régimen militar fue, sobre todo en el caso de los aymara⁷⁶, crucial para que el momento coyuntural de la *etnogénesis* y los cambios paradigmáticos relacionados con la definición de las poblaciones indígenas en el marco nacional, pudieran concretarse en la realidad político-social del país a fines de la década de los 80' del pasado siglo, en una dinámica que incluyó tanto las demandas hechas desde el interior de las comunidades aymara por educación, como a un Estado dispuesto a entregar dicha educación a todas las capas de la población nacional. ¿Sobre qué bases se asentaron las relaciones entre el Estado chileno y las comunidades aymara, así como sus posteriores transformaciones?

Las formas en que las comunidades aymara vivenciaron los efectos de las políticas educativas hasta mediados del siglo XX, constituyen un elemento específico de la experiencia histórica aymara y no significan que este proceso haya sido equivalente en cada una de las etnias que terminaron por ser reconocidas por el Estado. En cualquier caso, comenzar por el análisis comparativo de lo que fue la experiencia de la etnia más importante, y la más estudiada, dentro del territorio chileno, la etnia mapuche puede, por contraste, dar luces acerca de cómo se vivenció el proceso educativo en el caso aymara.

Al igual que otros grupos étnicos nacionales, entre ellos los aymara, y que gran parte de la población campesina, los mapuches se convirtieron, a mediados del siglo XX, en migrantes urbanos que debían insertarse en las economías regionales desde un sitio marginal, dada la baja experticia y niveles educacionales que poseían. “En efecto, durante las primeras décadas de migración, los aymara y mapuche se vieron obligados a ingresar a los peores trabajos existentes en la ciudad. A los primeros migrantes les jugó en contra además, el desconocimiento del mundo no indígena, la ausencia de educación o una educación que no consideraba (y no considera) la especificidad ni la lógica indígena”.⁷⁷ Esta situación es detectada rápidamente por las diversas organizaciones mapuches que existían ya desde el siglo XIX, quienes, dentro de varias otras demandas, abogan por un mayor acceso a la educación de sus comunidades, proceso que empieza a llevarse a cabo alrededor de la década de 1960.

La población mapuche demanda educación, pero lo hace desde una perspectiva contradictoria, pues su autopercepción y la percepción de la sociedad nacional que los contiene es la

⁷⁶ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.65.

⁷⁷ Álvaro Bello M. *Etnodesarrollo y políticas públicas*. En *Pueblos indígenas. Educación y desarrollo*. CEDEM / IDI / UFRO. 1997. pp.15-16.

de una lucha constante por la resistencia y la mantención de elementos culturales propios, “La educación y el sistema educativo formal tiene para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural, y como mecanismo de inserción cultural, social y laboral”⁷⁸. Se urge al Estado para que éste sea capaz de aumentar la cobertura educacional de las poblaciones mapuches pero al mismo tiempo se piensa en tal aumento como “una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas”.⁷⁹

Más allá de la contradicción que la demanda de educación representa en este caso, los resultados que de ella se obtuvieron fueron efectivos en aumentar la cobertura de la educación formal que el Estado chileno entregaba a la población mapuche. El indicador más claro de esta situación es la aparición en, 1970, del IDI (Instituto de Desarrollo Indígena).⁸⁰

Veinte años después que las primeras generaciones de dirigentes organizacionales mapuche, en muchos casos en posesión de niveles universitarios de educación, comenzaran a demandar mejores accesos a la educación, se crea el Instituto de Desarrollo Indígena (IDI), encargado de centralizar las políticas enfocadas hacia la población indígena y que entregó entre 1970-1978 becas consistentes en “materiales escolares, alimentación y residencia”⁸¹, a postulantes indígenas tanto de la educación básica, la media y la superior. El monto de esta beca llegó a alcanzar a los 6.000 becarios el año 1972.⁸²

Un punto de vital importancia aquí, y que nos lleva de vuelta al norte de Chile, es la constatación que del total de becas destinadas a aumentar la cobertura educacional de la población indígena, ninguna de ellas recayó jamás en alguien de procedencia étnica aymara.⁸³ Esto fue así debido a que, tanto para el gobierno de la época como para las poblaciones con características étnicas del norte de Chile, el tema indígena estaba referido exclusivamente a la población mapuche. Constatar este hecho nos hace tomar conciencia de la especificidad de la vivencia étnica de cada población dada su particular historia y contextualización socio-política. A tal punto es esto cierto que es posible comprobar, desde el inicio mismo de la historia republicana, las divergencias que una y otra etnia vivenciaron en su relación con la sociedad y el Estado chileno. Por ejemplo, a diferencia de lo ocurrido en el caso mapuche, donde al momento de la constitución de la república de Chile existía un vasto territorio independiente del gobierno central, en el caso aymara, el traspaso de las provincias de Tarapacá y Arica a la jurisdicción chilena sólo significó un cambio nominal pues la población indígena allí residente no se encontraba en situación de autonomía con respecto al gobierno republicano anterior, el peruano, que entre 1821-1879 había tenido soberanía sobre los territorios que actualmente son Arica y Parinacota.⁸⁴

⁷⁸ Álvaro Bello M. *Etnodesarrollo y políticas públicas...* pp.18.

⁷⁹ *Ibíd.*

⁸⁰ Álvaro Bello Maldonado. *Etnodesarrollo y políticas públicas...* 1997.

⁸¹ Álvaro Bello Maldonado. *Etnodesarrollo y políticas públicas...* pp.20.

⁸² *Ibíd.*

⁸³ Álvaro Bello Maldonado. *Etnodesarrollo y políticas públicas...* pp. 20. Estos datos serían válidos hasta 1978.

⁸⁴ Héctor González Cortez. *Los aymaras de la región de Tarapacá y el período republicano temprano...* pp.1.

Desde 1879 y en adelante las comunidades andinas de la primera región deben relacionarse con un Estado, el chileno, que considera de vital importancia política, geográfica y económica a la zona recién incorporada. En el caso de lo que actualmente es Arica y Parinacota, podemos ver que el acento de la *chilenización* está dado desde el punto de vista de la importancia geopolítica de la región, la cual se encontraba en disputa aún con la nación vecina, conflicto que se soluciona sólo en 1929 con la entrega de Tacna a Perú y de Arica a Chile. “Esta circunstancia provocó que los habitantes en los territorios de Tacna y Arica fueran objeto de trato especial que, sin lugar a dudas, buscaba someterlos a un ejercicio de aceptación del régimen chileno ante un eventual plebiscito”.⁸⁵

El conflicto fronterizo que representaba esta zona septentrional, unido a la necesidad de ganar un supuesto plebiscito que sería el que determinaría si esta región pertenecería a la jurisdicción chilena o peruana, son los factores que determinan el quehacer del Estado chileno en materia de educación en Arica y Parinacota, quehacer que pretende llevar la lectura y la escritura del castellano, hasta los sectores más recónditos en que sea posible encontrar votantes, “Es por ello que tempranamente se instalaron escuelas fiscales en valles interiores de la provincia, debido a la conciencia que el Estado chileno tenía de la fuerza cultural reproductora que poseía esta agencia educativa en la población joven”.⁸⁶

Esta política de expansión de la cobertura educacional, pierde un poco su sentido geopolítico una vez que el plebiscito por Tacna y Arica no se realiza, al acordarse “la *partija* de las provincias de Tacna y Arica entre los Estados peruano y chileno en 1929”⁸⁷, lo que no quiere decir que haya dejado de existir o que su presencia haya dejado de sentirse en el mundo andino de mediados del siglo XX: “La alfabetización era la prioridad esencial de los maestros en la educación rural, como continuidad de los alfabetizadores de comienzo de siglo, pero con objetivos diferentes, mientras para estos últimos la tarea era alfabetizar a adultos para el anunciado plebiscito, para los primeros la finalidad era consolidar el español como primera lengua y socializar de acuerdo con la cultura nacional, y estaba, además, dirigido a niños en edad escolar”.⁸⁸ Esta presencia de las políticas de cobertura educacional del Estado chileno y sus efectos en la población aymara, podemos vislumbrarlos en las peticiones que comienzan a levantar, alrededor de esta época, las comunidades altoandinas, quienes empiezan, desde muy temprano el siglo XX a demandar, amparándose en la emergencia del Estado de bienestar, la llegada efectiva de educación a sus localidades, así como de bienes y servicios estatales considerados modernizadores. Estas peticiones por educación, tienden a manifestarse en un proceso que se desarrolla de manera diferencial, donde las demandas por escuelas públicas se presentan primero en las comunidades de los valles bajos y posteriormente se trasladan a la alta cordillera, lo que explicaría que las demandas altoandinas por educación se concretizaran sólo desde la década de 1950 en adelante. Este proceso se encuentra a su vez mediatizado por las políticas educacionales implementadas por el Estado chileno, medidas que a su vez se sitúan en un marco de

⁸⁵ Patricio Tudela. *El Estado y sociedad chilena ante los aymaras de Tarapacá...* pp.3.

⁸⁶ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.145.

⁸⁷ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.146

⁸⁸ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.92.

modernización que no es posible de pensar sin el impulso inicial de la explotación salitrera a gran escala, y que tienden a asegurar la soberanía de los territorios conquistados primero y la incorporación de las “poblaciones rurales” a la modernización después, esto último en una gradiente donde a mayor importancia geopolítica de la zona se evidencia una mayor intervención estatal.

Paralelo a esta demanda por educación y servicios, las familias andinas comienzan un proceso de migración campo-ciudad que tiene también como objetivo la obtención de educación y de estilos de vida urbanos, “El mundo occidental se “acerca” aún más a la comunidad, gracias a la construcción de una infraestructura de comunicaciones (red vial) y a la implementación de una red de escuelas fiscales. Pero también la población andina se acerca progresivamente a *lo occidental, lo moderno y ciudadano* migrando a la costa”.⁸⁹ Esta migración tiene, en la primera mitad del siglo XX a la ciudad de Arica como polo urbano de atracción principal “...debido especialmente al boom económico que ésta comenzó a vivir gracias al puerto libre y al barrio industrial”.⁹⁰

Migración rural-urbana y demandas por educación y modernización son las características que modelan el actuar, durante casi todo el siglo XX, de lo que hoy en día son las comunidades aymara del norte de Chile. De alguna manera, podemos ver que estas características se presentan también en la otra etnia más importante chilena, la mapuche, sin embargo, una mirada más cercana de la historia republicana de estas dos etnias, nos habla de una diferencia fundamental entre ellas dos: la posición desde la cual se demanda el mayor acceso a la modernidad y la educación. Para el caso mapuche, sabemos de la existencia de una larga data organizacional que se plantea en la lucha por la resistencia cultural y la mantención, de lo que es identificado por la intelectualidad indígena, como identidad tradicional y es a partir de esta base organizacional desde la que se levantan las demandas educacionales. En el caso aymara en cambio, tal base organizacional no existe siendo “la acción colectiva anterior a la segunda mitad de la década de 1980 [de] ...alcance exclusivamente local y, en menor medida, sectorial”⁹¹, es decir de carácter no étnico.

Pues bien si no es la capacidad de la autoadscripción étnica ni la autopercepción de la comunidad étnica como marginalizada del resto de la población nacional, la plataforma desde la que se levantan las demandas educacionales de las comunidades aymara ¿Cuáles son los referentes culturales sobre los que se afirma la necesidad de educar a las generaciones más jóvenes?

La respuesta a la interrogante anterior, como ya dijimos, tiene directa relación con la contextualización histórica y socio-económica que las poblaciones andinas deben vivir y que las diferencian de la experiencia mapuche. Al respecto existe una serie de factores a considerar que pueden entregar luces sobre los contenidos culturales y la capacidad agencial que manejaban dichas comunidades. El elemento más importante a considerar aquí es el de la temprana industrialización experimentada por la región andina y por el resto del país, que se produce como consecuencia de la explotación minera del salitre y otros minerales como el azufre. La importancia capital de esta economía de extracción queda evidenciada por la guerra que protagonizaron Chile, Perú y Bolivia por la posesión de los territorios salitreros.

⁸⁹ Patricio Tudela. *El Estado y sociedad chilena ante los aymaras de Tarapacá...* pp.8

⁹⁰ Sergio Gonzáles Miranda. *Chilenizando a Tunupa...* pp.145.

⁹¹ H.Gundermann. *Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile.1980-2000.* pp.76

El inicio del ciclo de la explotación salitrera significa una transformación radical en las formas regionales de relaciones socio-económicas, que pasarán de neocoloniales a modernas en el transcurso de pocas décadas. La explotación minera en la primera región trae aparejadas una serie de transformaciones para las comunidades aymara, transformaciones que pueden resumirse como la mercantilización de la producción, esto es, la orientación de ésta hacia el mercado regional; un redireccionamiento y especialización de la producción en base a las necesidades del enclave minero; y la asalarización de la fuerza de trabajo, lo que conlleva, a su vez, un incremento de la monetarización y un cambio en los patrones de consumo de las comunidades altoandinas.⁹² Es un hecho generalmente aceptado que las poblaciones andinas se vieron tanto o más afectadas por estas transformaciones socio-económicas que el resto de la población nacional y extranjera que se vio inmersa en el ciclo salitrero. Lo que suele sin embargo olvidarse, salvo excepciones, es la posibilidad de que estas transformaciones económicas hayan repercutido tanto sobre las relaciones sociales como sobre los contenidos culturales de las poblaciones andinas. Para comprobar hasta qué punto es cierta la anterior afirmación es necesario contrastar esta inserción cultural de las poblaciones indígenas del norte y su modernidad hipotetizada, con la historia que estas poblaciones desarrollan a lo largo del siglo XX, con posterioridad a la crisis del salitre, de modo que seamos capaces de confirmar que esta transformación cultural es tendencial y no contingente.

El inicio de la crisis de la explotación salitrera, en la tercera década del siglo XX, hace suponer un estancamiento en las transformaciones culturales que la cultura andina había comenzado a experimentar desde fines del siglo XIX y que podemos resumir, en lo que a la reorientación del consumo se refiere, como una serie de “aspectos objeto de valoración social y simbólicamente significativos, tales como vestimenta, educación, aparatos mecánicos, radio receptores en su momento, apertura al mundo a través de los medios de comunicación de masas, etc.”⁹³ Esta crisis de la mercantilización de la producción y del consumo, podría llevarnos a hipotetizar que, con el fin de la dependencia a las necesidades del enclave productivo salitrero, las poblaciones aymara de la década del ‘30 y el ‘40 del siglo XX optarían por un repliegue y una reorientación hacia la economía de autosubsistencia y hacia la “cultura andina tradicional”. Los flujos migratorios de mediados del siglo XX apuntan, sin embargo, hacia una dirección opuesta que muestra un aumento constante de los contingentes de población aymara urbana así como una “reorientación, con carácter de definitiva, de la producción hacia el mercado de consumo alimentario urbano de productos andinos de chacarería, en reemplazo del mercado de forrajes para animales de trabajo que había florecido desde finales del siglo XIX”⁹⁴, en una gradiente de transformación que no puede ser entendida única y exclusivamente en relación a las demandas de consumo humano que comenzaban a levantarse en las ciudades (prueba de ello es que aún en los momentos de crisis económica las migraciones aymara hacia la ciudad no se detienen⁹⁵), sino que también por referencia a los nuevos mapas cognoscitivos que se habían desarrollado durante las radicales transformaciones culturales y socio-económicas que

⁹² Gundermann. *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX*. En *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002. pp.22

⁹³ Gundermann. *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX*.... pp.23.

⁹⁴ Gundermann. *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX*.... pp.25.

⁹⁵ Gundermann. *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX*.... pp.34.

tuvieron lugar a raíz del auge del ciclo salitrero, las cuales determinan la aparición de una cultura andina crecientemente más compleja y más heterogénea, “Heterogénea, en cuanto a que las fuentes de sentido son hoy diversas y con múltiples orígenes; también en cuanto a que la dinámica de la apropiación, procesamiento y creación cultural con base en estos múltiples componentes no es sólo de unificación, si no que también de constitución de segmentaciones y diferencias internas... Más compleja en tanto que el sistema cultural andino es considerablemente más diverso. Participan de él varios planos, diversos orígenes, nuevas instituciones, varias esferas de acción cultural en la definición de los elementos y las relaciones componentes”.⁹⁶

Desde el punto de vista identitario, estamos hablando de una identidad con características étnicas, pero que no se define en torno a estas características, sino en torno a la situación marginal vivenciada desde la ruralidad o desde la urbanidad asalariada. Esto último no significa desconocer el componente étnico o de heterogeneidad cultural de la población de ascendencia aymara, pues la identidad se construye a partir de las fronteras establecidas que distinguen al “otros” del “nosotros” y no a partir de los contenidos culturales que dicha identidad posea. En este sentido, se hace evidente hasta qué punto la modernización experimentada en la región desde el siglo XIX y hasta el presente, permitió la aparición de una autopercepción que no sólo se identificaba desde el lado negativo, *no-dado* o *indígena* del ideal de ciudadano moderno, sino que era capaz de autoadscribirse a las capas más marginales (como los obreros o los campesinos) de esta modernidad en curso.

¿Cuáles son los factores que entran en juego y que propician una nueva manera de percibir y de percibirse como indígena en la sociedad chilena? Si la demanda por educación se explica desde la modernidad de los agentes demandantes, entonces la aparición en el discurso público de la temática y de la identidad étnica, se explicaría tanto desde esta modernidad de los agentes como desde los contenidos culturales étnicos y los fallos de inclusión que presenta el modelo desarrollista de mediados del siglo XX.

A este respecto es necesario mencionar una de las condiciones que Gundermann⁹⁷ establece para el momento histórico de la *etnogénesis*, la que se refiere a la incapacidad del sistema para incorporar efectivamente a segmentos de la población que se han descolgado social, económica y culturalmente de sus matrices originales pero que no encuentran en la modernidad las promesas de inclusión y movilidad social esperadas. Para el caso aymara, nos encontramos con un contingente de población que no sólo ha sufrido las transformaciones socioculturales ya mencionadas sino que además ha recibido altos niveles de educación formal, lo que les lleva a grados de autoconciencia y de crítica social que convergen con el momento histórico, vivido a nivel nacional e internacional, representado por la posibilidad del regreso del sistema democrático de gobierno y el nuevo pacto político que éste podía implicar, así como por la emergencia del tema étnico a nivel internacional y en los discursos intelectuales de la época, elementos que terminan por levantar la base organizacional sobre la que se construyen las nuevas identidades étnicas.

Las fronteras identitarias se mueven para incluir nuevos y viejos contenidos culturales, exaltando la heterogeneidad cultural a la par con los derechos individuales y ciudadanos, para dar paso a esta *etnogénesis* donde, por primera vez en la historia republicana de estas poblaciones es

⁹⁶ Gundermann. *Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX...* pp.49.

⁹⁷ Gundermann. *Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile 1980-2000...* pp.79.

posible identificarse con elementos culturales étnicos desde una perspectiva positiva, en el marco de una cultura nacional.

La Estrella de Arica.

Miércoles 11 de Febrero de 1987.

Parte primer encuentro de la juventud Aymara.

Los problemas sociales del joven andino, su rol como profesional y el futuro de la cultura aymara son los temas centrales del "Primer Encuentro de la Juventud Aymara" que comienza hoy y que constituye la primera y fundamental actividad de la "Asociación Gremial Comunidad Cultural Aymara "Pacha Aru" I Región.

La entidad formada por descendientes aymaras entre los que se cuentan destacados estudiosos, trabajadores y un fuerte contingente de juventud se constituye legalmente hoy como institución que busca rescatar, preservar y difundir la cultura aymara.

...La aplicación práctica de este primer encuentro será reforzar la identidad del hombre andino, crear conciencia de su papel dentro de la realidad actual y preocupación por rescatar su cultura.

VII.2. La crisis del paradigma de *chilenización*: 1970-1990.

Para comprender a cabalidad el significado de la emergencia de los procesos de reetnificación o de conciencia de la etnicidad indígena que vive la etnia aymara en las últimas décadas del siglo XX, es imprescindible el estudio de los actores sociales y las coyunturas históricas que se relaciona estrechamente con el surgimiento de una élite organizacional educada, que encabeza y busca mantener los procesos de reetnificación. Este estudio identifica a tres elementos como los más relevantes para dilucidar el fenómeno en cuestión: el papel de los intelectuales, el de las organizaciones aymara reivindicativas de lo étnico y el papel desempeñado por el cambio del sistema político chileno que se inicia en 1990. La primera parte de este apartado es un recorrido por el desarrollo de la Ciencia Social andinista chilena, entendida como las bases conceptuales sobre las que se asientan las futuras organizaciones aymaras reivindicativas de lo étnico. La segunda parte recorre el desarrollo de dichas organizaciones, desde su aparición a mediados del siglo XX y hasta su concreción socio-política en la década de los noventa producto de los pactos políticos firmados con los nuevos gobiernos democráticos. La separación analítica que se hace persigue efectos de mayor claridad para el lector, sin embargo, es necesario tener presente que estos tres actores interactúan constantemente entre ellos por lo que la manera esquemática que a continuación se presenta es una simplificación de su constante interdependencia.

VII.2.1 La producción intelectual y las organizaciones aymara.

Este apartado se centra en el rol jugado por los intelectuales vinculados con las Ciencias Sociales, sus formas de aproximarse a *la realidad andina* y las repercusiones que éstas tuvieron en el fenómeno social que se tematiza. El recorrido que presentamos a continuación no busca ser exhaustivo en cuanto a la posibilidad de abarcar la totalidad de la producción intelectual en torno al tema, ya que dicha empresa requeriría por sí sola una investigación similar a esta. Lo que se persigue, en cambio, es dar cuenta del grado de interrelación y mutua influencia que tuvieron entre sí los intelectuales como productores de conocimiento válido y las comunidades aymara como receptoras y transformadoras de dicho conocimiento mediante una reconstrucción de los principales lineamientos que los estudios andinos siguieron desde 1970 en adelante y las coyunturas y procesos históricos que posibilitaron.

Una revisión por lo que fueron los trabajos científicos de la década de 1970 debe remitirnos en primera instancia, al trabajo de John Murra de 1972⁹⁸ y la introducción del concepto de *verticalidad andina*. En su esencia, tal concepto de verticalidad remitía a la idea de sociedades andinas precolombinas, cuya capacidad y complejidad social les permitía la posibilidad de controlar una gran variedad de pisos ecológicos simultáneamente, mediante la utilización de pueblos de colonos que envían los productos y recursos necesarios en dirección al centro colonizador.

En la práctica, sin embargo, este nuevo concepto para las Ciencias Sociales tendió a usarse, en el ámbito de los estudios chilenos sobre la realidad andina, desde una perspectiva estrictamente

⁹⁸ John V. Murra. *Formaciones económicas y políticas del mundo andino*. Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972.

antropológica, que dejaba de lado la contextualización histórica desde la que Murra había descrito el fenómeno de la verticalidad. Tal aproximación a la realidad andina chilena inaugura el *descubrimiento* antropológico de las evidencias de una vigencia de la verticalidad precolombina de Murra, en poblaciones que se encontraban en un momento histórico radicalmente distinto, al mismo tiempo que interpreta las diferencias de esta realidad con respecto al modelo como el producto de la penetración de la sociedad dominante y externa.

La descontextualización histórica del estudio de las poblaciones indígenas del norte de Chile, que cimentó los primeros estudios científicos de las culturas andinas, tendió a conceptualizar a dichas comunidades como un fenómeno nuevo e inexplorado de porciones sociales que se encontraban, en cierta medida, en el estado social definido por Levi-Strauss⁹⁹ como *sociedades frías*, esto es, culturas que producen muy poca *neguentropía* u orden hacia el exterior y que, a su vez, producen también muy poca *entropía* o desorden hacia el interior de sí mismas, lo que coincidió con la constatación de la rápida desaparición de esta supuesta *atemporalidad andina*, que se diluía rápidamente producto de las interacciones de las comunidades con las leyes del mercado regional y nacional.

Trabajos como los de Gabriel Martínez¹⁰⁰, autor que utiliza por primera vez el concepto de *aymara* para los estudios andinos chilenos, son emblemáticos en este sentido y nos permiten observar el deslumbramiento inicial de los antropólogos andinistas frente a esta nueva realidad nacional inexplorada. Tal deslumbramiento inicial da paso, en la siguiente década, a una postura más desapasionada frente al fenómeno, que empieza a tomar a la historiografía como elemento sustancial del análisis. La obra de Juan Van Kessel¹⁰¹ es un buen ejemplo de esta forma de aproximarse al estudio de los pueblos andinos.

Con el título de *Holocausto al progreso*, la obra del padre Van Kessel nos describe las diversas adaptaciones a las que la civilización aymara debió someterse durante las oleadas de conquistadores a las que fueron sometidos a lo largo de su historia, desde el imperio Tiawanaku hasta la llegada de la república y el siglo XX, adaptaciones la mayoría exitosas y que permitieron a la cultura aymara mantenerse en cierta manera inquebrantable frente a estas invasiones culturales (un ejemplo de aquello sería el catolicismo andino), pero que terminan por ser incapaces de enfrentarse al embate de la modernidad, ante la cual la sociedad aymara no parece tener otro camino que el de perecer.

A partir de este nuevo enfoque, se *vuelve* a descubrir que lo que en un principio parecían ser comunidades aisladas de occidente y la modernidad, con una dinámica propia y ancestral, cuyos orígenes quedaban indeterminados en un pasado insondable eran, a la luz de su estudio histórico, porciones marginadas de una sociedad dominante, representada en un primer momento por la sociedad colonial y luego por la sociedad republicana. El supuesto aislamiento de las comunidades andinas no era tal y si se deseaba entenderlas era necesario conectarlas con la realidad socio-histórica de la región de manera que su diferencia cultural fuera evaluada de una manera más exacta.

⁹⁹ Claude Lévi-Strauss. *Antropología estructural*. Buenos Aires. Eudeba. 1973.

¹⁰⁰ Gabriel Martínez Soto. *Introducción a Isluga*. Universidad de Chile. Depto. de Investigación. Sede Iquique. Enero 1975.

¹⁰¹ Juan Van Kessel. *Holocausto al progreso. Los aymara de Tarapacá*. Amsterdam 1980.

Este es el momento en que comienzan a aparecer trabajos sobre la realidad Andina de autores como Gundermann o Hidalgo quienes, en colaboración con los que hoy en día son importantes personalidades del mundo indígena nacional, abren la posibilidad de revisar y reconstruir la historia de las comunidades aymara y su relación con la sociedad mayor, condición *sine qua non* para la formación de movimientos sociales de reetnificación y de reivindicación de la sociedad indígena.¹⁰²

Como ya decíamos al comienzo del apartado, lo interesante de este recorrido intelectual, es el efecto que provoca en el resto de la sociedad y que parece no estar en condiciones de detener. Efectivamente, si bien tanto las conexiones como las divergencias históricas de la sociedad andina con la sociedad nacional y regional llevaban por lo menos cinco siglos de existencia, ésta no era una existencia reconocida a nivel de la sociedad mayor, pues la categoría de *indígena* tendió siempre a la invisibilidad en la historia chilena. Lo que la Ciencia Social cuyo objeto de estudio era el componente andino de la sociedad nacional logró, fue validar la existencia de la heterogeneidad cultural aymara, mediante el proceso de darle nombre a un fenómeno que no existía en el discurso oficial.

Uno de las consecuencias más significativas de esta *creación-descubrimiento* de la realidad aymara, se evidencia en los sujetos mismos de investigación: los aymara. Se produce aquí una unión *sui generis* entre intelectualidad tradicional, representada principalmente por el instituto de Antropología y Arqueología de la Universidad de Tarapacá, e intelectualidad aymara, en muchos casos perteneciente al mismo segmento de intelectualidad tradicional. Asistimos aquí al surgimiento de las primeras organizaciones aymara que buscaban el reconocimiento y la reivindicación étnica y que se apoyan, en su nacimiento, en la legitimidad posibilitada desde los nuevos parámetros discursivos que estaba entregando el quehacer intelectual, lo que permitió trabajar en conjunto tanto por un ideal académico como por un ideal político, los cuales en un principio no se encontraban diferenciados y se traslapaban entre sí.

Esta unión de objetivos intelectuales y políticos tiende a menguar a medida que las incipientes organizaciones sociales de base étnica van adquiriendo mayor autonomía política y comienzan a obtener reconocimientos legales, a la par que el conocimiento académico se “despolitiza” y comienza a perseguir resultados más “objetivos”. En relación a esto último, un ejemplo ilustrativo de esta especie de alejamiento de la intelectualidad tradicional, en relación a su inicial compromiso con la *reetnificación*, la vemos en la siguiente cita:

La estrella de Arica.
Sábado, 23 de Octubre de 1993.

Premio nacional Sergio Villalobos clausuró ayer X jornada de historia.

Transición.

Al referirse al proceso de transición en Chile, expresó que éste ha sido llevado con mucha inteligencia por el Gobierno del Presidente Aylwin. Fue claro

¹⁰² A este respecto podemos mencionar los trabajos de Jorge Hidalgo sobre las rebeliones de Tupac Amaru en el Norte de Chile, investigaciones que arrojaron nuevas luces sobre la posibilidad de organización y resistencia que podían alcanzar los grupos andinos del sur de Los Andes. Una sistematización de estos trabajos puede encontrarse en el libro del autor *Historia Andina de Chile*.

en especificar que no se podía pasar de un régimen autoritario a la más absoluta libertad, debido a que hay elementos que siguen existiendo.

También dialogó sobre los asuntos étnicos. Al respecto dijo que se trata de una gran exageración: "Realmente creo que hay una intencionalidad política de aprovechamiento de minorías étnicas, para crear problemas. En general yo creo que se debe procurar no mantener aisladas a las etnias de la sociedad chilena, sino más bien tratar de incorporarlas de la mejor manera. No se puede estar con supervivencias de antiguas realidades para mantenerlas y prolongarlas en el tiempo. Estudiarlas está bien. Pero como realidad social, económica y cultural, deben incorporarse más a la vida nacional. La ley indígena, creo que, de alguna forma, va a perturbar esto que yo le estoy diciendo", indicó.

Vemos claramente la aparición de un nuevo discurso intelectual, a nivel de los medios de comunicación, que ha optado por desprenderse del compromiso de orden más bien político, que en algún momento había adquirido la intelectualidad con los procesos de reetnificación aymara. Lo que está sucediendo, a nivel de la realidad socio-política, es que a partir del regreso de la democracia, la Concertación de Partidos, convertida en gobierno, comienza a hacerse cargo de apuntalar las demandas de las organizaciones étnicas, cuestión que "surgió desde la comunicación que pudieron establecer previamente los pueblos indígenas con el candidato y los dirigentes de la Concertación a partir de la mediación de entidades de la sociedad civil que trabajaban o se vinculaban con las organizaciones indígenas (Iglesia, Ongs, intelectuales, etc) o al menos con su activo concurso".¹⁰³

Trataremos en detalle el tema del pacto político entre el recién llegado gobierno democrático y las organizaciones de base étnica en el siguiente apartado. Es necesario, antes, denotar que es en el contexto de la unión entre la búsqueda de conocimiento social y el deseo de transformación política, que las primeras organizaciones aymara que buscaban y aceptaban el reconocimiento étnico, ven la luz, a comienzos de la década de 1980. El impulso inicial que reciben de parte de la intelectualidad y de instituciones con recursos extranjeros es la base sobre la que construyen el discurso que sostendrán ante la sociedad nacional. El reconocimiento político que el gobierno democrático les otorga es la cuota de poder necesaria para iniciar las propuestas sobre transformación social. A continuación presentamos un repaso de lo que este reconocimiento político significó.

¹⁰³ Hans Gundermann. *Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile 1980-2000...* pp.81.

VII.2.3 Los pactos políticos y las organizaciones aymara.

La amplia revisión de bibliografía y la elaboración que de ella se ha ido realizando en las páginas anteriores nos permiten describir una serie de características que podemos definir como típicas de las expectativas sobre educación y movilidad social de las comunidades aymara en el período previo a la aparición de la etnogénesis y los cambios paradigmáticos de la intervención estatal. Estas características pueden ser entendidas, a grandes rasgos, como un deseo activo de las comunidades andinas por obtener mayores grados de educación para sus jóvenes, con la esperanza de obtener a su vez una mayor movilidad social, definida ésta como una mayor migración a los centros urbanos y una mejor incorporación a la vida moderna. Desde el punto de vista de lo étnico, esta mayor movilidad social es entendida como un abandono de lo aymara, conceptualizado como una categoría estigmatizante que margina e impide participar de los procesos socioculturales de la sociedad mayor.

La escuela se ha convertido, para los aymara de mediados del siglo XX, en el trampolín desde el que se pueden desprender de su identidad india, olvidando el habla del aymara primero, y adaptándose a los requerimientos de la vida urbana después. Las expectativas sobre educación y movilidad social se mueven en una dinámica de urbanización, pues el deseo de mayor movilidad social por un lado, impulsa a las familias a buscar mayor educación para sus hijos y, por otro lado, la búsqueda de esta educación es uno de los atractivos más importantes para la migración hacia la ciudad, flujo migratorio que casi nunca se revierte.

El panorama hasta avanzada la década de los ochenta del siglo XX es el de una *aculturación* exitosa, donde los contenidos culturales étnicos subsisten en pequeña medida y tienden a desintegrarse con el pasar del tiempo:

La Estrella de Arica.
Domingo 18 de Septiembre de 1988.

Más allá del programa.

La Patria Alta

Así fueron y, para callado, siguen siendo las cosas a nivel del mar. La cueca no será tan fogosa pero sigue entusiasmando a los chilenos y los juegos, heredados por los hijos, vuelven a atraer a sus padres. Nada nuevo.

Pero en lo alto de la provincia de Parinacota la cosa cambia. Hay espíritu de chilenidad en las alturas y un concepto muy claro de lo que ocurrió en aquella fecha 18 de Septiembre de 1810. La imagen de Bernardo O'Higgins suele ser confusa, pero no su obra y la celebración adquiere color especial en el purísimo cielo del altiplano.

Este año la celebración comenzó con trampa. Hubo nieve el 17 la gente corrió primero a proteger a sus piños y después a disfrutar de las ramadas inauguradas en Visviri y Putre.

Y los chilenos de General Lagos celebraron al revés, primero se reunieron, celebraron en familia y luego fueron a los actos oficiales.

Eso porque aunque los días se llaman igual allá arriba y aquí en el puerto, en la práctica todo es muy diferente y en cuanto a trabajos, todos los días son Lunes: hay que llevar a pastar el ganado, caminar mucho, hilar mucho, acostarse temprano porque el frió quema.

... Hubo baile, un poco de cueca, un tanto más de huaynito y bastante canto. Más tarde ofrecieron un asado al profesor mientras relataban sus experiencias diarias y salía inconsciente el orgulloso... "mi abuelo chileno que me dejó la tierra..."

La fecha misma de los festejos no importa en el altiplano, sea en General Lagos o en la comuna de Putre. Los habitantes de Parinacota han integrado a sus vivencias y tradiciones los valores de chilenidad dándoles un lugar muy preferencial.

El contacto con la modernidad y con los estilos de vida urbanos, sin embargo, propicia que en alguna medida esta situación comience a verse revertida, no hasta el punto de una reetnificación o etnogénesis en lo términos en que las hemos descrito, pero si en cuanto a la aparición de organizaciones de carácter urbano, que de alguna manera se refugian en una cierta percepción de alteridad de sus miembros, quienes tienden a reproducir patrones de solidaridad parecidos a los de la pre-cordillera y el altiplano, como lo son por ejemplo, el hecho de habitar en las mismas barriadas todos aquellos originarios de un pueblo en particular o agruparse en torno a actividades productivas similares.

La Estrella de Arica.
Jueves 21 de Diciembre de 1989.

Séptimo aniversario celebra hoy el Terminal Agropecuario.

Su séptimo aniversario celebra hoy la Asociación de Medianos y Pequeños Agricultores de la Primera Región (ASOAGRO), institución que responde fundamentalmente al propósito de centralizar y comercializar en su Terminal Agropecuario los productos que entregan los valles costeros y quebradas precordilleranas de Tarapacá.

...Hace exactamente 7 años, unos 500 agricultores de esta zona constituyeron la entidad perfilada un mes atrás al instalarse sobre unos arenales del sector extremo sur de la ciudad, con la premisa de trabajar en forma unida e independiente en las operaciones de su rubro productivo.

...En la actualidad ASOAGRO aglutina a los medianos y pequeños agricultores de toda la Primera Región y cubre, además de las necesidades de consumo de la población ariqueña, las demandas de abastecimiento de Iquique, Antofagasta y localidades de la Segunda Región, además de un significativo aprovisionamiento a Santiago, Perú y Bolivia.

Es este el momento, aproximadamente a partir de la década de 1970, en que comienzan a aparecer los clubes deportivos andinos o las organizaciones de hijos de pueblo, organizaciones que con el fin de atenuar en cierta medida las diferencias que los grupos de migrantes sentían con respecto al resto de la población urbana, terminan por hacer estas diferencias más evidentes y por convertirlas en un recurso de solidaridad para los aymara migrantes, quienes tenían así la posibilidad de tener estilos de vida urbanos que no se desprendían del todo de los referentes rurales sobre los que se constituían las alteridades identitarias.

La Estrella de Arica.
Domingo 15 de Febrero de 1987.

Juventud colabora con adelantos de Esquiña.

En medio de un ambiente cordial que ha trascendido a toda la comunidad de Camarones , se desarrollan las obras de adelanto en el pueblo de Esquiña, situado a unos 3.200 metros de altura sobre el nivel del mar en la parte alta de la Quebrada de Camarones.

Los vecinos cumplen los preparativos de esas obras en la que intervendrán a partir del próximo Miércoles ochenta voluntarios de la Secretaria Nacional de la Juventud de Arica, los que viajarán a este pueblo premunidos de diversos elementos y útiles para la restauración de la Iglesia del lugar cuyas campanas datan de la época de los españoles.

Poco a poco este carácter exclusivamente solidario de las organizaciones andinas urbanas comienza a transmutarse en uno de carácter más militante y reivindicativo, que exalta la diferencia étnica en vez de esconderla y que busca la reinvención de la indianidad aymara de sus miembros. El fin de la década de los ochenta marca el inicio de la aparición de las organizaciones de carácter reivindicativo de lo étnico. La Universidad de Tarapacá es el lugar social en que la intelectualidad indígena accede a la intelectualidad tradicional, se funde con ella y establece un pacto tácito por la recuperación de la *etnia aymara*, convirtiéndose el esfuerzo de las comunidades aymara por educar a sus hijos y lograr su adaptación exitosa a la sociedad regional urbana en el elemento que, paradójicamente (aunque no exclusivamente), permite la emergencia de la *etnogénesis* aymara.

La Estrella de Arica.
Domingo 17 de Marzo de 1991.

Ayer finalizó seminario de etnicidad en la UTA.

Ayer se dio término en el campus Saucache de la Universidad de Tarapacá al Seminario de Educación y Etnicidad en la perspectiva del V centenario, oportunidad en que se aprovechó de hacer debates en dos días de jornadas sobre los variados problemas de la educación urbana en torno a la notable cantidad de estudiantes indígenas que hoy en día estudian en la ciudad.

...El trabajo final realizado el día de ayer, comenzó a las 10 de la mañana con una exposición de la agrupación Pacha Aru, quienes dieron a conocer el tema "La autoeducación y reetnificación de jóvenes migrantes, niños y adultos en la ciudad de Arica". Posteriormente se hicieron presentes la juventud filial de "Aymar Marka" de la ciudad de Iquique, quienes hablaron sobre la experiencia de educación alternativa de migrantes.

La aparición de estas nuevas organizaciones y el éxito que obtienen en el resto de la sociedad sus discursos en pro de lo étnico, no pueden ser comprendidos si no contextualizamos la labor de las organizaciones aymara y su trabajo en conjunto, primero con los elementos de la intelectualidad tradicional, pero sobre todo con el nuevo gobierno democrático, alianza que les entrega una cuota de poder que definitivamente no poseían en la década anterior. El pacto intelectual firmado en la década de los ochenta se transforma, entonces, en un pacto político a medida que se acerca la llegada de la democracia. Las organizaciones reivindicativas firman este pacto tácito con las fuerzas políticas de la oposición en un momento en que dichas fuerzas no se encontraban en una situación de poder que les asegurara su existencia dentro de la legitimidad y la legalidad de la nueva democracia. Es este pacto y su posterior concretización en la realidad política nacional el que conlleva a la institucionalización de estas organizaciones, situación que tiene la doble consecuencia de otorgarles poder como nunca lo tuvieron en la década anterior y de rigidizar su accionar al convertirles en un aparato más del gobierno.

La llegada de la democracia, marca un cambio radical en los discursos que empiezan a manejarse en torno a la etnicidad en general y a los aymara en particular y la nueva institucionalidad se hace cargo del acuerdo firmado en Nueva Imperial, el primero de Diciembre de 1989¹⁰⁴, escasos 15 días antes de las elecciones presidenciales de ese año.

La pérdida de vigencia del paradigma de *chilenización* comienza a hacerse cada vez más evidente y la institucionalización de una nueva forma de definir a las poblaciones indígenas hace aparición en la sociedad nacional con tal fuerza y rapidez que se desencadenan una serie de luchas simbólicas por el poder de resignificar a este nuevo elemento de la sociedad. A modo de ejemplo podemos comparar dos artículos publicados en el mismo diario y con escasos meses de separación:

La Estrella de Arica.
Domingo 24 de Diciembre de 1989.

Inauguran antena de TV en localidad de General Lagos.

Una Navidad feliz vivirán los pueblos de la comuna de General Lagos, al ser distribuidos por primera vez lindos juguetes para todos los niños de 0 a 14 años de edad, y poner en marcha la antena satelital de Televisión Nacional de Chile, en Visviri.

La alcaldesa de esta comuna, Leyla Farah Silva (33, ingeniero comercial), señaló que la antena que fue instalada por técnicos de TVN-Arica, dirigidos por Eduardo Angel Millas, representa un adelanto de alto significado para el sector cordillerano "porque de esta manera iremos integrando progresivamente a nuestra cultura e idiosincrasia a la comunidad aymara". Además se verá la televisión chilena -canal de Visviri- en la zona del "trifinio" o tripartito, que linda con Perú y Bolivia.

Comparémoslo ahora, con un artículo, también de *La estrella de Arica*, publicado cuatro meses después, donde pareciera que el discurso oficial ha pasado por un curso rápido de antropología e historiografía crítica:

¹⁰⁴ Álvaro Bello. *Etnodesarrollo y políticas públicas*.. pp.22

La Estrella de Arica.
Lunes 2 de Abril de 1990

Propiciarán apoyo a pueblos indígenas para conservar identidad.

"La existencia de pueblos indígenas en Chile, por lo tanto de una sociedad pluricultural y pluriétnica no atenta contra la unidad nacional, ni en sus aspectos políticos ni sociales. La idea de una supuesta unidad racial está sobrepasada por la Historia. Hoy día se reconoce en la diversidad etnocultural una riqueza enorme de la sociedad global. La sociedad no sólo acepta la existencia de diversas culturas si no que debe apoyar su desarrollo".

Los presentes conceptos están vertidos en un documento sobre las políticas de la Concertación sobre estas materias y suscritas por el coordinador para la zona norte del programa de D.D.H.H. y Pueblos Indígenas, el profesor de Historia y Geografía, Víctor Miranda.

El diario *La Estrella de Arica* es uno de los ejemplos de la escenificación de las luchas por el saber-poder, donde los agentes se pelean el derecho por definir el tema de la etnicidad, y muchísimos otros temas relativos a la realidad socio-política del país, y su concepción en el futuro. Se superponen unos a otros, reportajes que sostienen tanto las tesis de la *aculturación*, más cercanas a las concepciones de la administración saliente, como las tesis de la *etnificación*, asociadas con las posturas del nuevo gobierno de la Concertación, en una batalla donde las comunidades aymara y sus organizaciones, volvemos a insistir, no son meras víctimas de las circunstancias, sino agentes plenos de participación y capaces de elegir de que lado de la línea desean estar:

La Estrella de Arica.
Lunes 8 de Marzo de 1990

Comunidades del interior exigen renuncia de Alcaldes designados.

Poner fin a las designaciones de alcaldes efectuadas por los CODECOS y su reemplazo por autoridades elegidas democráticamente, por voto universal, libre, secreto e informado, solicitó un grupo de dirigentes y vecinos originarios de la Provincia de Parinacota y del altiplano iquiqueño, en una declaración pública con la debida firma responsable.

Señalaron, que como es de público conocimiento, el próximo 11 de Marzo, asumirá el nuevo gobierno "que llegó al poder por el voto mayoritario de los partidos agrupados en la Concertación por la Democracia".

Es por ello que la comunidad del altiplano chileno, "parte de cuyas tierras y aguas han sido ocupadas militarmente y usurpadas por empresas mineras y transnacionales, exige y solicita respeto a sus organizaciones y costumbres ancestrales. Por esta razón decimos no a los alcaldes designados en las comunas de General Lagos, Putre, Camarones, Pica, Huara, Pozo Almonte, Camiña y Colchane.

En consecuencia, hacen un llamado a la comunidad del altiplano a iniciar una campaña de movilización permanente, destinada a obtener la generación democrática de sus autoridades regionales y comunales, y el retorno a las formas de organización social y explotación de las tierras conforme a sus tradiciones históricas, para lo cual invocan al acuerdo firmado por el presidente electo Patricio Aylwin y las organizaciones indígenas en Nueva Imperial el 1º de diciembre de 1989.

Una vez concluidas las elecciones y asegurado el poder de la Concertación de Partidos, la temática de la etnicidad aymara pierde la notoriedad que había alcanzado los últimos meses de 1989 y los primeros de 1990. Para ese entonces, sin embargo, los cimientos para la institucionalización y la continuación del ahora proyecto gubernamental de la *etnogénesis*, ya están colocados y, por lo menos a nivel discursivo, nos encontramos con el término del paradigma de intervención estatal basado en los preceptos de la homogeneidad cultural, el que es reemplazado por nuevas formas de comprender, tanto a las poblaciones indígenas nacionales como a la heterogeneidad cultural del Estado chileno.

VII.3 LAS POLÍTICAS EDUCACIONALES EN LOS GOBIERNOS DE LA CONCERTACIÓN.

De forma esquemática, podemos decir que la génesis de las actuales políticas públicas orientadas a las minorías étnicas nacionales se remonta a la firma del acuerdo de Nueva Imperial, documento suscrito el 1° de Diciembre de 1989 entre el entonces futuro presidente, Patricio Aylwin y 28 organizaciones indígenas de la época. Este acuerdo marca el inicio de una nueva forma de desarrollar y aplicar las políticas públicas en Chile, políticas que emergen desde nuevos conceptos como los de *derechos de las minorías, etnicidad, derechos de los pueblos originarios, Estados pluriétnicos o multinacionales, etc.*

Lo que en la década anterior había representado un pensamiento rupturista de parte de las organizaciones aymara y de la producción intelectual opositora a la dictadura, que se oponía a las formas en que el Estado chileno había abordado históricamente la definición e intervención de sus poblaciones originarias, pasa a convertirse, con el retorno a la democracia, en la institucionalización de nuevos paradigmas que redefinen el rol del Estado nacional y de los individuos y colectivos que forman parte de él, produciéndose una transformación en las políticas estatales que pasan de identificar al Estado-nación con la homogeneidad cultural al reconocimiento y creación de nuevos mapas conceptuales que definen a las sociedades modernas como esencialmente multiculturales.

Este proceso de institucionalización de la heterogeneidad cultural termina por definirse en 1993, año en que se aprueba la “Ley de Protección, Fomento y Desarrollo Indígena” (Ley 19.253), la que representa un intento de sintetizar los diálogos que se habían estado produciendo, en los años anteriores, entre los futuros gobiernos concertacionistas y las organizaciones indígenas que se agruparon en torno a los nuevos ideales indianistas que estaban surgiendo en el Cono sur desde la década de los 70 y en adelante.

A partir de este momento quedan reguladas, dentro del marco legal-institucional chileno, una serie de manifestaciones sociales que anteriormente no habían sido ni reconocidas ni definidas por la sociedad nacional, tales como regulaciones en torno a qué es y cómo se ordenará el concepto de comunidad indígena¹⁰⁵, la manera en que se constituirán tales comunidades e incluso la regulación de la calidad misma de indígena de los individuos¹⁰⁶.

¹⁰⁵ Ley 19.253. Título I. Párrafo 4°. **Artículo 9°.-** Para los efectos de esta ley se entenderá por Comunidad Indígena, toda agrupación de personas pertenecientes a una misma etnia indígena y que se encuentren en una o más de las siguientes situaciones :a) Provenzan de un mismo tronco familiar; b) Reconozcan una jefatura tradicional; c) Posean o hayan poseído tierras indígenas en común, y d) Provenzan de un mismo poblado antiguo.

¹⁰⁶ Ley 19.253. Título I. Párrafo 2°. **Artículo 2° .-** Se considerarán indígenas para los efectos de esta ley, las personas de nacionalidad chilena que se encuentren en los siguientes casos : a) Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera que sea a naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva: Se entenderá por hijos de padre o madre indígena a quienes desciendan de habitantes originarios de las tierras identificadas en el artículo 12, números 1 y 2. b) Los descendientes de las etnias indígenas que habitan el territorio nacional, siempre que posean a lo menos un apellido indígena: Un apellido no indígena será considerado indígena, para los efectos de esta ley, si se acredita su procedencia indígena por tres generaciones, y c) Los que mantengan los rasgos culturales de alguna etnia indígena, entendiéndose por tales la práctica de formas de vida,

Desde el punto de vista de las políticas educacionales, dos son las consecuencias más significativas de la puesta en vigencia de la Ley indígena: por un lado, la creación que se hace, a partir de este nuevo cuerpo legal, de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), institución que se convierte en el lugar social al que acuden las organizaciones étnicas de la década anterior y donde reciben cuotas de poder y legitimidad entregados directamente desde el nuevo gobierno a condición del apoyo que deben entregarle y de la desmovilización a la que deben someterse las organizaciones indígenas¹⁰⁷.

La segunda consecuencia de relevancia significativa se refiere a uno de los imperativos de acción para la Conadi redactados en la ley Indígena: en el párrafo 2º del título IV, la ley establece que:

Artículo 32 .- La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales. (El subrayado es nuestro)

Con la creación de la Conadi y el mandato legal que se le hace de implementar, en conjunto con el Estado chileno, un programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para las áreas geográficas de mayor concentración poblacional indígena, se sientan las bases para una nueva forma de intervención estatal de las minorías indígenas nacionales desde el ámbito de la educación. La pregunta pertinente que debe formularse a continuación es bastante simple, pero sus alcances y la amplia gama de respuestas posibles evidencian la realidad de este nuevo pacto social y las maneras en que se está implementando. La pregunta es la siguiente: ¿Qué se entiende en Chile por Educación Intercultural Bilingüe?

La respuesta nos lleva de vuelta a la década de los 70 y 80 del siglo pasado, momento en que las sensibilidades nacionales e internacionales se conjugan para la creación de una elite organizacional indígena, fundada sobre las bases de una política contestataria a la dictadura militar, la reordenación paradigmática de la definición del Estado-nación y el resurgimiento de la ideología indianista en otras zonas del Cono sur.

Estas tres coyunturas históricas abren las puertas para repensar los roles de las políticas

costumbres o religión de estas etnias de un modo habitual cuyo cónyuge sea indígena. En estos casos, será necesario, además, que se autoidentifiquen como indígenas.

¹⁰⁷ Del acuerdo de Nueva Imperial, firmado el 1º de Diciembre de 1989.

“Por medio de esta Acta las Organizaciones Indígenas abajo firmantes se comprometen a:

1. Apoyar y defender el futuro gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia que encabezará don Patricio Aylwin Azocar y su gestión en pro de la recuperación democrática de Chile.
2. A canalizar sus legítimas demandas de aspiraciones de justicia frente a los graves problemas que afectan a los pueblos indígenas **a través de las instancias y mecanismos de participación que serán creados por el futuro gobierno de acuerdo a lo previsto en el programa de la Concertación...**” (El subrayado es nuestro). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Eliseo Cañulef. Universidad de la Frontera. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco. 1998.

públicas, dirigidas no ya hacia una población homogénea culturalmente sino a una sociedad multicultural, al interior de la cual, subsisten una gran cantidad de interacciones culturales, siendo una de las más importantes, para el contexto de Latinoamérica, la representada por la interacción entre sociedad nacional y minorías indígenas.

A partir de la década de 1970 surgen en el continente una serie de iniciativas y encuentros indígenas donde “se evidencia una evolución que va desde una toma de conciencia étnica y su deseo de organización, independiente de las autoridades nacionales y de los partidos políticos, continuando con la búsqueda del apoyo legal que salvaguarde tanto la existencia de las comunidades indígenas, como sus culturas y organizaciones, hasta el planteamiento de reivindicaciones de diferentes tipos, entre las que aparecen en forma más destacada la tenencia de la tierra, el respeto a su cultura, lengua e historia.”¹⁰⁸

Es en el contexto de estas nuevas reivindicaciones que el andamiaje conceptual en torno a la EIB comienza a tomar forma, basándose primero en las experiencias concretas de educación *para indígenas* a lo largo del siglo XX para posteriormente incorporar nuevos conceptos y adecuaciones.

Según Francisco Chiodi¹⁰⁹, la Educación Intercultural Bilingüe se origina a partir de la Educación Bilingüe, estrategia educativa que se enfrentaba a poblaciones indígenas que no dominaban el castellano y que “se justificaba como *punte* para que los niños indígenas se incorporaran a la educación *normal*, o sea, como cualquier otro niño hispanohablante”¹¹⁰. La aplicación de esta modalidad educativa evoluciona hasta alcanzar la conciencia que la lengua es una dimensión central de las culturas, lo que llevó a perfeccionar las estrategias educacionales, incorporando la cultura de origen del alumno a fin de ofrecer una educación más pertinente y eficiente en la incorporación de los niños indígenas a la cultura nacional.

Con la emergencia del nuevo indianismo de la década de los 70 comienzan a aparecer nuevas exigencias que incorporan la transformación del sistema educacional como una reivindicación política equiparable a otras de carácter territorial, económico, etc. Las nuevas voces ponen en evidencia el espíritu asimilacionista y etnocida de las políticas educativas sostenidas por los gobiernos nacionales a lo largo de toda su historia republicana y exigen “una educación que incorporara no sólo a las lenguas, sino también y cabalmente a las culturas indígenas”¹¹¹. Son estas presiones de carácter político, así como las reflexiones desde el ámbito de la pedagogía que evidencian que el enseñar en dos lenguas implica necesariamente enseñar también en dos culturas, las bases estructurales sobre las que se construye el concepto de Educación Bilingüe Bicultural, paradigma educativo predominante en la década de los 80, tanto en Chile como en otros países del

¹⁰⁸ *Políticas sociales y comunidades indígenas. Desafíos del trabajo Social en el proceso de Construcción del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.* Patricio Maragaño, José Tonko. Centro de Investigaciones Sociales. Universidad Arcis. 1997. pp.55

¹⁰⁹ *Una escuela, diferentes culturas.* Francesco Chiodi, Miguel Bahamondes. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco, 1997.

¹¹⁰ Ob. Cit. pp.25

¹¹¹ Ob. Cit. pp. 29

Cono sur ¹¹².

La Educación Bicultural Bilingüe puede ser entendida como una estrategia de transición entre la Educación Bilingüe y la EIB (Educación Intercultural Bilingüe), siendo su principal fundamento la idea que los conceptos de biculturalidad y bilingüismo son inseparables, dado el papel primordial que ocupa la lengua a la hora de comprender y enmarcar una cultura. Con la implementación de la Educación Bicultural el espacio educativo deja de ser una dimensión hegemónica de una sola cultura (la nacional) para transformarse en un lugar donde dos culturas coexisten paralelamente.

La gran falencia de la Educación Bicultural, sin embargo, tiene relación con la manera en que la coexistencia cultural es conceptualizada. Para este paradigma pedagógico la cultura nacional y la cultura indígena representan dos cuerpos cerrados sobre sí mismos, que coexisten sí, pero que nunca se interceptan o interrelacionan, lo que implica que esta estrategia educativa no es pertinente ni desde el punto de vista histórico, pues los fenómenos de aculturación y de asimilación necesariamente ocurren en el contexto de una **relación** de subordinación entre la cultura indígena y la cultura mayor; así como tampoco es pertinente desde el punto de vista de la realidad inmediata del educando, que suele ser una realidad cruzada en doble sentido, en el sentido vertical o histórico, pues los elementos tradicionales de las culturas indígenas conviven con nuevas síntesis culturales que se han desarrollado históricamente; y cruzada en el sentido horizontal o intercultural, pues la cultura propia de cada alumno, sobre todo en el caso de aquellos habitantes urbanos, pero también en creciente medida para el caso de los habitantes rurales, se encuentra en constante interrelación con la cultura de sus compañeros, cultura llena de semejanzas y diferencias que se intercepta y se ve constantemente refractada en el ámbito de la sala de clases.

Se necesitaba entonces de un sistema educativo distinto, capaz de dar cuenta, no sólo de la coexistencia de variadas culturas en una misma sociedad, sino también de las múltiples relaciones que se viven entre dichas culturas y que se han vivido a lo largo de la historia. Es en el contexto de esta necesidad que surge el aparataje conceptual que define a la Educación Intercultural Bilingüe, que entiende que “las culturas indígenas, como todas las culturas del mundo, no son puras e impermeables. Concretamente ellas interactúan con la cultura nacional y con la cultura universal y al mismo tiempo son producto histórico del contacto con otras culturas. La educación, por lo tanto, tiene que dar cuenta de los procesos de interacción entre culturas, y no referirse a ellas por separado, como si estuvieran aisladas”.¹¹³

Si la educación Bicultural ponía énfasis en la coexistencia de dos (o más) culturas, entonces la EIB pone el énfasis en el carácter relacional de dicha coexistencia como prerrequisito para su correcta conceptualización y entiende que para su aplicación “se debe entender como interculturalidad al respeto y conocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente y la búsqueda del bien mutuo”.¹¹⁴

¹¹² A este respecto puede ser de gran ayuda revisar, como documento histórico, el documento de capacitación docente elaborado por la Universidad Austral en el año 1983: *Fundamentos de la Educación Bicultural*.

¹¹³ Chiodi, 1997. pp. 31

¹¹⁴ Maragaño y Tonko. 1997. pp 53.

¿Cómo se implementa la Educación Intercultural Bilingüe en nuestro país? Para contestar a esta interrogante es necesario comprender primero que la EIB ha sido siempre y lo es hasta hoy día, una herramienta política de reivindicación y de reinención de la etnicidad indígena. Lo que significa que sabemos lo que es la interculturalidad y sabemos lo que la enseñanza intercultural busca conseguir en los alumnos, pero no sabemos cómo implementar dicha estrategia pedagógica. Una revisión histórica de las formas en que se han desarrollado las iniciativas en torno a la EIB en Chile evidencia claramente lo que estamos planteando.

Según Cañulef (1998), tres son los pilares sobre los que se asienta el marco legal e institucional que permite la puesta en práctica de la EIB en Chile. En primer lugar podemos nombrar a la “Convención de los derechos del niño” suscrita por Chile el año 1990, a través de la cual el gobierno se compromete a:

Artículo 8:

1. Los Estados Partes se comprometen a respetar el derecho del niño a preservar su identidad, incluidos la nacionalidad, el nombre y las relaciones familiares de conformidad con la ley sin injerencias ilícitas.

*2. Cuando un niño sea privado ilegalmente de alguno de los elementos de su identidad o de todos ellos, los Estados Partes deberán prestar asistencia y protección apropiadas con miras a establecer rápidamente su identidad.*¹¹⁵

El segundo eje institucional para la puesta en marcha de los programas chilenos de EIB lo representa la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) también aprobada en 1990 y a partir de la cual se comienza el proceso de reforma educacional impulsado por los gobiernos de la Concertación. De acuerdo a esta ley “En el aspecto educativo, es el Ministerio de Educación, quien a través de la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) establece lineamientos pedagógicos a seguir, fundados en el principio de la equidad e igualdad de educación para todos. A través del Consejo Superior de Educación, se fijan los requisitos de egreso de la enseñanza formal (Educación Básica y Media) y se establecen además los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios (OF-CMO) los cuáles permiten la incorporación de la lengua y cultura indígenas”¹¹⁶.

El principal aporte de esta nueva concepción de la educación se refiere a la descentralización de los planes y programas que deben cumplir las escuelas, los cuales ya no se encuentran determinados de manera absoluta desde la centralidad del Estado sino que dependen de cada establecimiento para llevarse a cabo de acuerdo al marco entregado desde el Ministerio de Educación a través de los Objetivos Fundamentales (OF) y los Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO).

¹¹⁵ Cañulef. 1998. pp 143-144.

¹¹⁶ *Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Mejoramiento Educativo. 2002. Archivo digital (www.peib.cl) pp 7.

También en el marco de las reformas educacionales tendientes a la flexibilización del currículo escolar y a la adaptación pertinente de la enseñanza de acuerdo a la particularidad cultural de cada escuela, es necesario destacar el decreto N° 40 de 1996 donde se establece que “El Ministerio de Educación mediante decreto podrá autorizar casos de readecuación de la secuencia de los OF y CMO establecidos en el artículo primero para efectos de cumplir con las exigencias de enseñanza bilingüe de la Ley N° 19.253 que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Art. 5°)”¹¹⁷, lo que en la práctica termina por habilitar completamente la puesta en marcha de iniciativas escolares que incorporen las conceptualizaciones propias de la Educación Intercultural Bilingüe.

El tercer eje institucional sobre el que se construye la puesta en práctica de la EIB chilena lo representa la Conadi. Ya hemos hablado más arriba de la Ley 19.253 que establece como una de las funciones de la Conadi la implementación de un programa de Educación Intercultural Bilingüe en las zonas de alta concentración de población indígena así como “el establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente...”¹¹⁸ (Art 28 de la Ley Indígena).

De acuerdo a lo requerido en esta legislación, el 27 de Marzo de 1996 se firma el decreto exento N° 117 que aprueba el convenio firmado entre la Conadi y Mineduc mediante el cual los firmantes se comprometen a la realización de planes pilotos de Educación Intercultural Bilingüe y a la creación de fondos regionales de apoyo a las experiencias pilotos en desarrollo.

Los fundamentos del programa de EIB desarrollados en el contexto del convenio Mineduc-Conadi están planteados adecuadamente desde un punto de vista conceptual, identificándose correctamente los problemas de rendimiento de los alumnos indígenas así como su probable causa, que se encontraría en la incapacidad del sistema educativo para adecuarse a los mapas cognoscitivos culturalmente específicos de los niños indígenas. De la misma forma, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) reconoce dentro de sus objetivos el permitir “un desarrollo de la democracia educando en la tolerancia frente al pluralismo cultural y social y en el respeto por el otro diferente”¹¹⁹ lo que habla claramente de un manejo pertinente del concepto de interculturalidad.

Los problemas, como ya adelantamos más arriba, aparecen cuando descendemos del nivel político-conceptual y analizamos el nivel pragmático de las experiencias en EIB chilenas y sus repercusiones en el alumnado y las comunidades indígenas.

Dos son los ejes desde los que se pueden conceptualizar las principales barreras que posee el PEIB chileno para afectar positivamente los procesos de aprendizaje de los alumnos que participan de él.

El primer eje se relaciona aún con el ámbito político-conceptual del PEIB el cual a su vez

¹¹⁷ Ob. Cit. pp7.

¹¹⁸ Cañulef, 1998. pp 142.

¹¹⁹ Cañulef 1998. pp 183.

está determinado por la forma en que la Ley 19.253 fue redactada y se refiere a la pregunta ¿Para quién está diseñado el Programa de EIB en Chile? De acuerdo a la conceptualización que hemos ido desarrollando en este trabajo, la EIB se plantea como un nuevo paradigma educacional que permite la aparición de una enseñanza acorde con los nuevos conceptos de interculturalidad (relación entre culturas) con los que se definen las nuevas realidades sociales globalizadas. En términos generales el PEIB recoge adecuadamente la idea de una nueva cultura educativa y de una nueva manera de entender las relaciones sociales de los sujetos. Su problema, sin embargo, es que continúa considerando a la EIB como una educación *para indígenas* y no para la totalidad de la sociedad, y no sólo para indígenas, sino que exclusivamente para aquellas zonas geográficas de alta concentración de población indígena, lo que se traduce en un alto porcentaje de potenciales usuarios del programa que se encuentran excluidos de acceder a él.

Esta es una problemática que se ensambla con el tema de la implementación de programas de EIB urbanos, programas que cuentan con aún menos apoyos financieros estatales y estrategias metodológicas de implementación, ignorándose el hecho que la gran mayoría de los indígenas son habitantes de las urbes, aunque su concentración en términos comparativos con el resto de la población urbana no-indígena no sea mayoritaria.

Superar esta primera barrera significaría, por un lado, dejar de conceptuar a las culturas indígenas como culturas eminentemente rurales y tradicionales y comprender que la interculturalidad implica la posibilidad de interrelación e interdependencia de todas las culturas a lo largo de las dialécticas históricas de subordinación y dominación, así como de intercambio cultural, procesos históricos que no tienen porque implicar una desvalorización de las culturas indígenas contemporáneas.

El segundo eje se relaciona con la incapacidad de sistematización del PEIB, lo que significa que las experiencias en EIB que han sido o están siendo llevadas a cabo, no poseen una centralidad que recopile, organice y retroalimente a las escuelas y les permita aprender a partir de otras experiencias similares. Cada experiencia de EIB se encuentra aislada e incapaz de producir conocimiento relevante en relación a la implementación metodológica del programa.

La falta de sistematización se explicaría, según Chiodi en el hecho que “la política de los dos últimos gobiernos ha impulsado un proceso de renovación educativa en muchos aspectos ampliamente coincidente con los postulados de la EIB, pero prescindiendo casi por completo de la trayectoria de educación intercultural bilingüe”¹²⁰. En otras palabras, la reforma educacional y la EIB están recorriendo un mismo camino pero de manera paralela lo que termina relegando al PEIB a un programa marginado del gran proceso de transformación educativa que se vive en el país desde la década de los noventa. Al no existir una política centralizada en torno a la aplicación de la EIB, las reformas educacionales que apuntan a la descentralización y a la autonomía curricular de las escuelas¹²¹, terminan por agudizar la marginación de la EIB convirtiéndola en esfuerzos atomizados y sin trascendencia, que dependen en gran medida de la buena voluntad de quienes las ejecutan o, en el mejor de los casos, del aprovechamiento eficiente que puedan hacer las escuelas de los fondos

¹²⁰ *La educación intercultural bilingüe en Chile y la reforma educactiva: un diálogo que fortalece*. Francesco Chiodi. En *Actas del Seminario Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana*. Santiago.1998.

¹²¹ Específicamente la implementación de los Objetivos Fundamentales y los Contenidos Mínimos Obligatorios que dan libertad a las escuelas para flexibilizar su curriculum y adecuar la pertinencia de los programas educacionales.

estatales para propuestas innovadoras¹²².

Poco es lo que ha hecho el Ministerio de Educación para contrarrestar esta falta de sistematización de los programas de EIB. Uno de los esfuerzos en este sentido lo representa el programa Orígenes, implementado por el gobierno del Presidente Lagos a partir de 2002. Este programa surge desde un convenio de préstamo multifase firmado por el Mideplan con el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), mediante el cual el Gobierno de Chile se compromete, en dos etapas de cuatro años cada una, a instaurar un programa de apoyo y refuerzo a los grupos indígenas chilenos sistematizando e intersectorializando la labor estatal. A partir de este nuevo reordenamiento el convenio Mideplan-Conadi (1.996) pasa a ser un componente del esfuerzo unitario de intervención estatal de las minorías indígenas convirtiéndose, tanto Mineduc como la Conadi en co-ejecutores del Mideplan, organismo encargado de centralizar las políticas indígenas (Otros co-ejecutores del programa Orígenes son INDAP y CONAF para el caso de las iniciativas productivas y Minsal para la implementación de estrategias de medicina intercultural).

El programa Orígenes centra su quehacer en tres ejes temáticos: Desarrollo con identidad, Iniciativas en materia de reconocimiento y Modificaciones legislativas, focalizando su atención en tres de las ocho etnias reconocidas por el Estado chileno (Aymara, Rapa-Nui y Mapuche) dentro de las cuales son beneficiarias 645 comunidades indígenas. En relación a los Programas de EIB, el programa Orígenes incorpora a 162 escuelas rurales con alta densidad poblacional indígena.

El gran problema del programa Orígenes, pese a su innovadora lógica de intersectorialidad, sistematización e interculturalidad se refleja, como ya decíamos, en la obstinada focalización de las iniciativas estatales hacia las zonas rurales tradicionalmente asociadas a la cultura indígena (la totalidad de las comunas beneficiadas por este programa son rurales). Este esfuerzo es sin duda loable, pues son estas escuelas las que registran las más altas tasas de deserción escolar y los menores puntajes en las pruebas Simce, pero es un esfuerzo que ignora el hecho que la mayoría de los indígenas son o desean ser habitantes urbanos que se desenvuelven en ambientes de interculturalidad modernos (de acuerdo a las cifras del Censo 2002 el 64.8 % de los indígenas son residentes urbanos).

A través del programa Origenes, la sistematización de los programas de EIB queda reducida al ámbito rural donde, efectivamente en los últimos años, se ha aumentado la cobertura, monitoreado el desempeño y apoyado financieramente a las escuelas que implementan programas de educación intercultural bilingüe en sus proyectos educativos institucionales. El problema subsiste, sin embargo, para el caso de las escuelas urbanas o privadas que también adoptan programas de EIB en sus establecimientos, ya que estos programas quedan reducidos a iniciativas particulares que cuentan con apoyos financieros que el Estado desconoce, así como desconoce también la evolución, los aportes y las debilidades que estos programas independientes puedan tener.

La reforma educacional puede significar una gran apertura para la innovación y la descentralización de las políticas educacionales, las cuales pueden permitir una mayor pertinencia en la aplicación de las directrices educacionales desde el ámbito central, pero ninguno de estos esfuerzos dará resultados concretos en el ámbito de las políticas educacionales indígenas si los

¹²² Como los PME o Programas de Mejoramiento Educativo, los que incluyen dentro de sus posibles lineamientos a la EIB.

programas de EIB urbanos continúan atomizados e imposibilitados de formar parte de una red mayor que sistematice y apoye la concreción de estas iniciativas. Sólo es posible que los PEIB chilenos dejen de ser programas educativos *para indígenas* y se alejen de las concepciones más asociadas a la educación bicultural si se amplía su cobertura y se desestigmatiza a las poblaciones indígenas dejando de definir las como poblaciones inherentemente tradicionales y aisladas del resto de la trayectoria histórica nacional.

VIII.El impacto de las políticas educativas en los aymara contemporáneos.

Hasta aquí hemos expuesto lo que ocurre desde la óptica estructural de los fenómenos pero ¿Qué es lo que sucede con los agentes y los sentidos de sus acciones? ¿Cómo vivieron las comunidades aymara los años de políticas educativas de *chilenización* y cómo viven actualmente la experiencia de las políticas públicas *reintegradoras*? ¿Qué pueden decirnos los sujetos acerca de los cambios en las expectativas educacionales y cuántos y cuáles de estos cambios pueden ser explicados como producto de las transformaciones de las políticas educativas en los últimos 15 años?

Este apartado se centra específicamente en el análisis de las entrevistas en profundidad que fueron aplicadas en el contexto de este estudio. La idea es dejar un momento de lado el análisis bibliográfico, utilizándolo como un marco referencial que nos permita centrarnos en escuchar los discursos de los actores y sus vivencias, las maneras en que interpretan los cambios que han vivido a su alrededor y de qué manera éstos han repercutido en su entorno social y en sus concepciones y expectativas sobre la educación.

Antes de adentrarnos en esta clase de análisis, sin embargo, es necesario establecer ciertas guías temáticas que nos permitan posicionarnos de mejor manera para comprender el fenómeno en cuestión. Para ello hemos identificado cuatro clases o tipos de discursos, que provienen, principalmente, del análisis mismo de las entrevistas y que no se relacionan con individuos específicos (aunque los dichos de algunos individuos sí puedan establecerse como pertenecientes a tal o cual discurso), si no que con formas analíticamente separables de expresarse. Estos *discursos-tipo* presentan características específicas que los diferencian, pero sus contenidos pueden intersectarse de acuerdo a la temática sobre la que se les esté inquiriendo. Los discursos son:

El discurso masivo: este es un discurso que no presenta los más altos niveles de educación formal, puede ser un discurso que ha entrado en contacto con las formas de vida urbanas de la sociedad regional mayor, pero esto no ha provocado altos grados de conciencia sobre la situación étnica o el derecho de reivindicarla, si bien éstos (los grados de conciencia) existen, lo hacen de una manera más bien inérgica. Su definición más clara se encuentra al considerarlo como el contrario analítico de los otros tres discursos, esto es, más que poseer características propias, tiende a no presentar las características que son identificables con las otras clases de discursos.

Las expectativas sobre movilidad social del discurso masivo se relacionan directamente con aspiraciones de migración rural-urbana (esto puede entenderse simplemente como el deseo de permanecer en la ciudad una vez que la migración ya se ha producido), con la obtención de bienes y servicios asociados a la modernidad y con la adquisición de estatus sociales relacionados con la vida urbana. Las expectativas sobre educación se manejan también en torno a la adquisición de la mayor cantidad de niveles educativos y títulos que sea posible, llegando a una especie de fetichización del 'cartón'. Mejorar la calidad de la educación significa que todos los niños aymara tengan la posibilidad de ser educados como niños ciudadanos y el indicador más claro del mejoramiento de la educación es el mejoramiento de la infraestructura. Una buena educación es aquella que enseña todo lo que es necesario para ser un profesional. Las peticiones por contenidos étnicos en la educación y en la sociedad en general son escasas y se centran en la recuperación de la enseñanza de la lengua

aymara. La responsabilidad sobre la recuperación de los contenidos étnicos de la vida está puesta en el Estado y las instituciones sociales y no se percibe a la *agencialidad* como un factor importante de cambio.

Identitariamente hablando, este es el discurso cuyas fronteras son más porosas. La identidad étnica ha ido adquiriendo mayor importancia a medida que los procesos de *etnogénesis* se han ido consolidando y el discurso masivo utiliza esta posibilidad en la medida en que le es *útil* para superar instancias de marginalidad y le es beneficioso para crear sentimientos de orgullo y alegría acerca de componentes culturales problemáticos para el resto de la sociedad regional. En la medida en que otras categorizaciones de la identidad, como lo son el identificarse como chileno, como ciudadano, como ariqueño, etc., son también útiles y beneficiosas para los mismos objetivos ya descritos, el discurso masivo se moverá sin mayores dificultades de una categorización identitaria a otra e incluso podrá volver a las que ya ha dejado de lado sin grandes problemas. El discurso masivo se reconoce en última instancia como aymara, pero se maneja con la misma pericia en toda la variedad posible de identidades.

El discurso de la elite intelectual: su característica principal es la de poseer altos niveles de educación formal. Es un discurso que ha entrado en contacto con las consecuencias de la migración rural-urbana de las comunidades aymara, que reconoce los beneficios de ésta, pero que establece fronteras claras entre las identidades del resto de los habitantes de la urbanidad que no son aymara y los migrantes andinos. Es un discurso que apela a la identidad étnica y a la reetnificación de una manera activa y no reactiva y se maneja con pericia en los conceptos establecidos por las Ciencias Sociales sobre el tema de la identidad étnica aymara.

Sus expectativas sobre movilidad social son menos esquemáticas que las que sostiene el discurso masivo: mantiene las mismas expectativas en relación a la adquisición de mayor estatus social y de bienes y servicios relacionados con la modernidad, pero éstos se encuentran matizados por indicadores de desarrollo humano más culturales. La migración rural-urbana es presentada como un hecho, más que como una aspiración. Las expectativas sobre educación se mueven en torno al mejoramiento de la calidad educativa en términos generales, lo que significa entregar a todos los niños aymara las mismas herramientas educativas que reciben el resto de los niños chilenos. Las demandas por contenidos étnicos en la educación son claras en el discurso de la elite intelectual, se refieren sobre todo a la implementación de la educación intercultural bilingüe siendo el manejo del idioma aymara considerado como un indicador importante y deseado de reetnificación. El gran problema del discurso intelectual es el no estar en la misma posición de poder que el discurso organizacional, lo que le impide llegar al discurso masivo y *etnificarlo* de acuerdo a sus ejes discursivos. El discurso masivo lo rechaza pues no lo entiende del todo y el discurso organizacional no lo desea pues lo considera poco comprometido.

Identitariamente hablando, el discurso intelectual se identifica en primera instancia con la identidad aymara, pero es capaz de hacer concesiones que le permitan trasladarse de una categorización identitaria a otra, aunque no con la misma facilidad con que lo hace el discurso masivo.

Pretende hablar con la voz del discurso masivo, pero desde una perspectiva crítica de los procesos de transformación social y las nuevas políticas públicas hacia las poblaciones indígenas.

El discurso de la élite organizacional: identitariamente hablando es menos poroso que los otros dos anteriores. Se identifica en primera instancia con la categorización identitaria aymara y no permite el traslado de una categoría a otra. Es un discurso eminentemente político, heredero del discurso organizacional de los ochenta y los noventa, pero con la nueva característica de ser poder institucionalizado. Se maneja en ciertos conceptos de las Ciencias Sociales sobre el tema de la identidad étnica aymara, pero siempre opta por la línea esencialista. Su manejo de estos conceptos obedece a fines claramente políticos.

Es capaz de oponerse a indicadores de movilidad social y de mejoramiento educativo que los otros discursos consideran como aceptables. Le niega cualquier beneficio a la migración rural-urbana, sostiene que las políticas de educación, previas a la aparición de la *etnogénesis*, no hicieron más que colaborar con la destrucción de la cultura milenaria aymara, mientras que las actuales políticas educativas no estarían siendo capaces de revertir el proceso etnocida de las intervenciones estatales anteriores.

Pretende hablar con la voz del discurso masivo desde una concepción mágica de la realidad, muy parecida a la que sostenían las sociedades pre-hispánicas, definiendo todo elemento ajeno a lo que delimita como cultura aymara como una intervención destructora del orden social milenario.¹²³

Este es el discurso más dispuesto a sostener la idea de una nación aymara que trascienda las fronteras de los Estados-nación, lo que lo hace situarse en una posición conflictiva con el gobierno chileno, que intenta constantemente redefinirlo como parte del discurso nacional sostenido por el aparato estatal chileno. Uno de estos intentos por parte del Estado está representado por la implementación de la comisión de verdad histórica y nuevo trato, comisión que nace a la luz de las conflictividades que significaban en el año 2001 las violentas manifestaciones protagonizadas por la etnia mapuche, pero que abarca también a los pueblos del norte de Chile como medida preventiva.

¹²³ A modo de referencia, utilicemos la aparición en el periódico la estrella de Arica, en la página dedicada a la editorial, de la siguiente opinión de don Cornelio Chipana, reconocido dirigente, en la década de los ochenta, de la organización étnica Pacha Aru y actual subdirector nacional norte de la Conadi.

La Estrella de Arica.
Lunes 9 de Octubre de 1989.

Lógicas de la vida Andina.
Cornelio Chipana Herrera

Para la vida y el desarrollo de los pueblos de raíces aymaras y atacameñas de nuestro país, existe una lógica de la vida, representada en la existencia de Uma (agua), Pachamama (Madre naturaleza), y Tata Inti (Sol). Estos tres elementos son vitales en la existencia de todos los seres vivos que conviven en la diversidad cósmica. Los pueblos andinos se saben regidos por la Ecojusticia, donde la razón humana es mero elemento de autocontrol personal, en ningún caso fuerza vital, que está autorizado para transformar e irrumpir el equilibrio que existe en las grandes expresiones de la vida. El mundo andino entiende que existe una relación estructural, donde todo lo que afecta lo natural afecta al hombre, porque todos los seres vivos estamos hermandados en el seno de la Pacha mama.

El discurso liberal: resabio de lo que fue en algún momento el discurso de la *aculturación* o *chilenización*. Identitariamente hablando no se identifica con la categorización identitaria aymara y prefiere usar categorizaciones que no hablen de un contenido étnico tan explícitamente (paisano, gente del interior, etc.). Los indicadores de movilidad social y de mejoramiento de la educación no poseen otros indicadores de carácter étnico.

El discurso liberal se considera a sí mismo como eminentemente chileno y mira con desprecio la posibilidad de una unidad aymara que trascienda fronteras, pues percibe a los aymara bolivianos o peruanos como extranjeros atrasados o poco modernos. Puede llegar a identificarse, en última instancia, como perteneciente a la etnia aymara chilena.

Mejorar la educación significa para este discurso purgarla de todo lo que no apunte a una preparación de las nuevas generaciones para adquirir mayores indicadores de movilidad social relacionados, sobre todo, con la posesión de bienes y servicios urbanos. El uso del idioma aymara no es considerado relevante en la medida en que no es útil para manejarse en las relaciones sociales urbanas de mercado.

Pretende hablar con la voz del discurso masivo eludiendo cualquier compromiso étnico en la identidad.

De manera sucinta hemos separado analíticamente cuatro grupos en los que se pueden calificar las diversas posturas de los individuos entrevistados en relación a las temáticas que son importantes para esta investigación. Lamentablemente, como en toda investigación social, estas categorizaciones analíticas mutilan la complejidad de los discursos analizados, pero tienen la ventaja de permitirnos una mayor claridad y una mayor profundidad de análisis.

La intención de esta categorización de los discursos es permitirnos contar con ciertas guías temáticas que nos vayan orientando a medida que avanzamos en el reconocimiento de las transformaciones de los distintos niveles de realidad social aymara que han aparecido como relevantes en el análisis de las entrevistas. A continuación exponemos estos niveles de realidad social y las transformaciones que han producido en ellos las políticas educativas y sus cambios paradigmáticos vislumbrados a través de los discursos de los actores.

La conciencia de la diferencia

“habían niños, más de alguno, no digo que eran todos, pero eran, en un curso eran como tres o cuatro que decían -“Ah indio culiao” y uno se sentía mal porque decía -“Pucha, por qué soy diferente” (Giovanni Tancara)¹²⁴

La conciencia de la diferencia remite a una experiencia de alteridad que muy bien podemos calificar de universal, pues atraviesa las historias de vida de prácticamente todos los individuos, así como a la totalidad de los discursos que hemos definido anteriormente. Esta conciencia de ser de alguna forma diferente al resto de la sociedad regional encuentra su origen no en los contenidos étnicos de la sociedad aymara sino que en el contacto que ésta ha sostenido, de manera creciente, con la sociedad urbana, principalmente de Arica e Iquique. Históricamente hablando, la conciencia de la diferencia se origina con la migración masiva de población aymara desde las comunidades de origen de la precordillera y el altiplano hacia la ciudad y su estilo de vida. La llegada masiva de población aymara a mediados del siglo XX a las ciudades de la primera región, va acompañada de una cierta reproducción de los estilos de vida cordilleranos que estas comunidades solían tener, uno de los cuales es el aglutinamiento en torno a los pares, utilizado como un mecanismo de defensa frente a las agresiones sentidas desde el medio urbano, mecanismo que se transforma desde una simple reacción de solidaridad, representada por ejemplo por la aparición de los clubes deportivos andinos o las asociaciones de hijos de pueblo, hasta convertirse en un mecanismo de defensa más consciente, que permite, por ejemplo, la génesis de la aparición de la conciencia de una identidad étnica.

La conciencia de la diferencia, sin embargo, no debe ser equiparada, bajo ninguna circunstancia, a la conciencia étnica como si fueran términos equivalentes o intercambiables entre sí. La conciencia de la diferencia es una experiencia fundacional que, ya sea en términos históricos o de experiencia individual, es percibida por la sociedad aymara como un conflicto base en su experiencia de convivencia con la sociedad urbana, y es la manera en que se resuelve este conflicto, en cada situación, lo que permite la aparición de la multiplicidad de discursos y de identidades en las que se manejan los individuos y las comunidades, uno de los cuales, pero no el único, puede llegar a ser el discurso de la reivindicación de la identidad étnica.¹²⁵

Desde el punto de vista psico-social, el lugar en que la conciencia de la diferencia se manifiesta por primera vez es la escuela. Al respecto, es posible identificar un primer momento en las historias de vida de los entrevistados en que la conciencia de la diferencia no aparece. Este es un momento, a menudo previo al inicio de la vida escolar o en los primeros años de ésta, en que lo aymara es percibido como lo dado, como lo que es mayoría. Esta mayoría puede estar representada por la comunidad existente en el pueblo del interior, por la comunidad de pares en la que se vive dentro de la ciudad o como el lugar en que la mayoría de los compañeros eran aymaras. Es interesante constatar aquí, que este espacio de no-diferencia existe siempre al interior de los discursos, ya sea que estos provengan desde la ruralidad o la urbanidad, indistintamente. En el caso de la ruralidad, la no-diferencia es experimentada como la convivencia en una comunidad aymara y la asistencia a una escuela donde todos son aymara. Para el caso de la urbanidad esta experiencia de no-diferencia es vivida de manera muy similar, siendo la comunidad aymara del pueblo del interior

¹²⁴ Anexos. pp. 5. De ahora en adelante: Ans. pp. 5.

¹²⁵ “No se si aymara, pero sí siempre me sentí que pertenecía a otra cultura” (David Paco. Ans. pp.14)

reemplazada, en este caso, por el grupo de pares que convive en el mismo barrio o en el mismo valle (Azapa o Acha)¹²⁶. Esta primera conciencia de la no-diferencia sólo se identifica de manera retroactiva, una vez que el impacto del sentirse diferente se ha asentado en la conciencia y ha sido elaborado.

En relación a los movimientos migratorios de los aymara, debemos decir que la conciencia de la diferencia no es un elemento que tienda a desaparecer a medida que la migración rural-urbana se va consolidando. Esto es así dado que muchos de los aymara han tendido a migrar en bloque, hacia las ciudades y, en muchos casos, hacia los valles aledaños a la ciudad de Arica conservando en cierta medida el carácter rural de sus vidas, lo que retrasa el ingreso de los niños a una experiencia educacional mezclada con otros alumnos de procedencia no aymara.¹²⁷ Esto nos autoriza a postular que los impactos psico-sociales de la migración rural-urbana tienen clara vigencia hoy en día, no sólo para quienes llegan por primera vez a la ciudad sino que también para quienes ya son segunda o tercera generación de migrantes.¹²⁸

En lo que se refiere a la escuela, la experiencia de la educación determina doblemente las historias de vida de los aymara, primero porque hace aparecer la conciencia de la diferencia y segundo, porque le da valor a esa diferencia, estigmatizándola y haciéndola aparecer como algo no deseable.¹²⁹ A partir de esta experiencia, los niños o jóvenes aymara deben elaborar su diferencia, para darle sentido y desestigmatizarla. Una de las posibles reacciones frente a esta sensación de alteridad es la de protegerse en el grupo de referencia, lo que cierra el círculo de la discriminación pues los hace aparecer como grupos inaccesibles e incomprensibles para el resto¹³⁰. Desde este espacio protegido los aymara van buscando estrategias que les permitan superar la sensación de marginalidad que les rodea¹³¹, estrategias que discutiremos en breve, en los siguientes apartados.

No podemos terminar este acápite, sin embargo, sin hacer alusión a uno de los actores importantes de las dinámicas que se establecen al interior de la escuela y la manera en que este actor

¹²⁶ “en la escuela de Azapa hay pura gente así...autóctona, descendiente de aymara. Ya, en esa escuela yo me sentía realizado, me sentía bien, jugaba a la pelota, iba pa’ allá, iba pa’ todos lados, me sentía sumamente bien” (Lorenzo Varas. Ans. pp.22)

¹²⁷ “Sí, mayoría sí, porque todo de Azapa somos aymara, todo de Azapa, ese que, el ‘apacheta’ que han entrado, en el este, acá, anteanoche, el Viernes, esos son puros azapeños, todos los que estaban bailando son azapeños, todos, todos somos aymaras, porque sabemos todos aymará, el único que no sabemos es quichua” (Lucía Solís. Ans. pp.65)

¹²⁸ “fue un cambio así pero brusco y me costó ambientarme a la ciudad, porque no es igual, osea a mi el campo me da todo, acá no me dan nada.. y voy pa’ afuera, tengo que ir a gastar para salir pa’ afuera, pasarla bien: allá no, allá andaba en caballo, andaba, andaba cazando lagartijas, iba pa’ allá y pa’ acá a todos lados y... y.. me cambié acá y es como un encierro, me sentí pero tan mal... lo único que quería era irme, quería volver a Azapa ¿entendís?, no quería ... y también las bromas que me hacían como que me apocaban.” (Lorenzo Varas. Ans. pp.22)

¹²⁹ “La escuela ahí.. me acostumbré poco porque los niños me hacían burla, me hacían burla, ‘güisquiti, güisquiti’ me decían.. y a mi eso me molestó mucho.. molestaban mucho, me tiraban la trenza (Antonia Flores. Ans. pp.60)

“Fue.. me discriminaban mucho más, me decían ah..no se... típica discriminación ¿Cómo me decían, a ver? es que no me acuerdo mucho, eh.. ‘paisano’, ‘indio culiao’ o.. no se, ese tipo de insultos y.. a veces no los pescaba, pero a veces sí, me me... pensaba y decía “ oh, soy diferente a ellos” (Giovanni Tancara. Ans. pp.5)

¹³⁰ “porque los otros, no se, quieren juntarse entre ellos no más, no quieren juntarse con otras personas, por eso yo digo que se aíslan mucho y yo a veces les trataba de decir -“Ey vengan pa’ acá” -“Noo nosotros vamos a ir pa’ allá, estamos ocupados” y como que , no se..” (Giovanni Tancara. Ans. pp.5)

¹³¹ “una, o son muy aislados o son muy mateos y otros que son muy parranderos, les gusta tomar, harto. Yo conozco hartas personas, hartos amigos aymaras que toman harto, no se, les gusta mucho. Y tengo otros amigos también que son muy estudiosos y que lo único que les gusta es el estudio” (Giovanni Tancara. Ans. pp.3)

se relaciona con el tema de la conciencia de la diferencia, nos estamos refiriendo a la actitud que los profesores mantienen frente a la estigmatización de la que son víctimas sus alumnos aymara.

Desde un punto de vista ingenuo, la primera imagen que se nos viene a la mente cuando pensamos en los profesores y sus educandos aymara, es la idea de un maestro castigador, que reprime al niño aymara en la expresión de su cultura y en el habla de su idioma. Esta imagen corresponde a una realidad que se vivenció efectivamente en algún momento del siglo XX, sobre todo en las comunidades aymara del interior de Arica. Hoy en día sin embargo, la manera en que los profesores se relacionan con los alumnos de ascendencia aymara se ha ido *neutralizando*: si en algún momento fue el profesor quien hacía evidente la situación de diferencia que implicaba ser aymara, en el presente esto ya no ocurre más. Son impensables las prohibiciones de hablar la lengua aymara o de negación de la especificidad étnica de los alumnos. Hoy por hoy los alumnos aymaras y los no aymara caen bajo la misma categoría en la mente del profesor: la de alumnos. Esta neutralidad, debemos decir, nos parece como mínimo sospechosa, pues en un contexto donde la estigmatización es evidente, los profesores aparecen como al margen, como figuras cuya autoridad no es válida para resolver los problemas por los que el niño aymara atraviesa¹³² y que se limitan a cumplir su obligación en el límite de lo necesario.¹³³ En este contexto, es válido preguntarse hasta qué punto ya no se prohíbe la expresión de la especificidad étnica o el habla del idioma aymara simplemente porque ya no es necesario prohibir algo que va dejando de existir a pasos agigantados.

Tenemos entonces a la conciencia de la diferencia como una experiencia fundacional en las relaciones sociales de los aymara, tanto desde una perspectiva individual como desde una perspectiva colectiva. La resolución a este conflicto será la puerta que abre la posibilidad a la aparición de la conciencia étnica y a otros discursos que sean capaces de contrarrestar el efecto negativo que la conciencia de la alteridad produce. Antes de embarcarnos en las formas en que las comunidades aymara resuelven este conflicto identitario, detengámonos un momento en el correlato directo que la conciencia de la diferencia tiene en las relaciones sociales entre las comunidades aymara y el resto de la sociedad mayor, esto es, la marginación social, económica y cultural de la que es objeto la cultura aymara.

¹³² “No, a mi nunca me tocó que un profesor escuchara alguien que me dijera algo a mi. *¿Y los profesores en sí, te tocó alguno que te tratara distinto? No nunca. Un profesor nunca me trató así. ¿Alguno que te hiciera sentir bien por ser aymara? Tampoco.*” (Giovanni Tancara. Ans. pp.5)

¹³³ *Bien. Los profesores me daban las tareas, me indicaban como tenía que hacerlo yo.. los niños molestaban mucho.* (Antonia Flores. Ans. pp.60)

La marginalidad social

Si la conciencia de la diferencia es un fenómeno de corte más bien psico-social, entonces la marginalidad social corresponde a su correlato en las relaciones sociales concretas que los aymara deben emprender al interactuar con la sociedad regional a la que pertenecen. Esta marginalidad se evidencia en variados frentes: es una marginalidad social pues, independiente de la posición económica que un aymara ocupe o del nivel de educación formal que haya adquirido, tenderá a verse obligado a relacionarse con las capas sociales consideradas como más bajas por el resto del conjunto social.¹³⁴ No sólo es social la marginación que experimenta la cultura aymara en el contexto de la sociedad ariqueña, también es cultural, pues los contenidos culturales étnicos aymara, existentes o imaginados, son sistemáticamente señalados por el resto del conjunto social como elementos negativos e indeseables.¹³⁵

El tercer eje de la marginación de la que es objeto la subcultura aymara, es el elemento que podríamos llamar como infraestructural y que está en la base de la mantención de las otras dos formas de marginación, aunque también se encuentra determinado por ellas, nos referimos a la marginación histórica y económica que ha experimentado esta etnia durante toda su historia republicana. Más allá de la serie de transformaciones de carácter económico y sociocultural por la que las comunidades aymara han atravesado, sean éstas de carácter tecnológico, como la mejora de las comunicaciones con el centro regional a través de una implementación de mejores redes de caminos hacia el interior o de una mejor recepción de las señales de los medios de comunicación nacionales; sean éstas de carácter cultural, como el aprendizaje de la lengua castellana como lengua materna o el aumento del promedio de escolaridad entre los aymara; o sean éstas incluso de carácter netamente económico, como la constante reorientación productiva de que los aymara han sido capaces a lo largo de todo el siglo XIX y XX, lo cierto es que hoy en día los aymara continúan siendo una porción social que es relativamente más pobre que el resto de la sociedad regional y esto es un elemento que les pesa fuertemente a la hora de intentar superar esta marginación social que les caracteriza.

Frente a esta marginación, de carácter tanto socio-económico como cultural, los aymara continúan desarrollando estrategias que les permitan incorporarse de manera más plena a la sociedad urbana a la que cada vez más pertenecen. Dentro de estas estrategias destacaremos las que han aparecido como más relevantes para nuestro estudio.

En primer lugar, nos encontramos con la estrategia que apunta a superar la dimensión económica de la marginación. Esta estrategia es más bien propia de los discursos que hemos

¹³⁴ “Bueno ya de ahí el Liceo-5, salí y me metí en un curso Fosis de mecánico. Ahí conocí, otro tipo de personas, en la cual eran personas de las calles.. que se estaban integrando y querían integrarse a la sociedad, pero todos eran compadres salidos de la cárcel ¿me entendís? compadres ‘brígidos’ y... y eran compadres ‘brígidos’ ¿entendís? y me ambienté con ellos: habían varios compadres que eran ‘drogos’ antes y después se estaban... se estaban rehabilitando.. me contaban su vida” (Lorenzo Varas. Ans. pp.23)

¹³⁵ “en Arica ¿sabe por qué no me gustaba? yo.. cuando eran en básico y que decían que los azapeños son muy cochinos, decían.. no po’ no es cochino, es que en el sol están quemadas todas, por ejemplo yo, aquí en el valle estoy quemada, pero cuando me voy a vivir a Arica, no estoy así po’, es la diferencia.. eso decían, -“Esta azapeña, esta azapeña, esta india” decían.. eso a mi no me gustó, me retiré a mi hija un año, estaba primero, me la retiré, porque mi hija tenía trenza largo, yo siempre me gusta trenza largo, y le hacía trenza María, dos trenzas María.. y me la arrababan de las.. de las trenzas, tenía el pelo grande..” (Lucía Solís. Ans. pp.67)

identificado como el liberal y el masivo. Se concentra en la obtención de bienes y servicios relacionados con el estilo de vida urbano, buscando un ascenso en el estatus socio-económico, de manera de ser capaz de igualarse a otros componentes de la sociedad que no se encuentran en la misma situación de desventaja.¹³⁶

La segunda estrategia busca superar la marginalidad desde un punto de vista más bien social, aunque considerando todas las posibles dimensiones de la marginalidad. Esta es una estrategia universal, pues es común a los cuatro discursos que ya hemos identificado y apunta a la educación como forma de superar la marginación. La educación es un medio de superación de la marginación tanto económica como cultural y social. Es probable que el discurso masivo y el liberal tiendan a concentrarse en la dimensión económica de la estrategia, pero esta tendencia estará mucho más marcada en el discurso liberal que en el masivo, ya que este último también puede decidirse a optar por la educación como una manera de superar social y culturalmente la marginalidad.¹³⁷ Para el caso del discurso organizacional y para el intelectual nos tenderemos a encontrar con una exaltación de la educación como una plataforma para superar la marginación desde el punto de vista cultural y social¹³⁸. Como sea, el privilegio de una u otra dimensión de la educación como mecanismo de superación de la marginalidad no es más que contingente y una u otra dimensión puede encontrarse exaltada igualmente en cualquiera de los cuatro discursos.¹³⁹

Llevada a sus extremos, la educación como estrategia para superar la marginalidad social puede llegar a transformarse en una *fetichización* de la profesión, donde el cartón es interpretado como un objeto valioso en sí, capaz de superar las barreras que la marginalidad social impone, de manera automática¹⁴⁰.

¹³⁶ “*porque imagínate yo tengo todo lo que tiene un eh.. yo vivo en Acha imagínate, en Acha, tengo todas las comodidades, frigobar, el televisor, el cable, internet, lo máximo.. todo.. no me falta nada ¿Qué me falta?*” (Sergio Blanco. Ans. pp. 58)

¹³⁷ “*No, al hecho de yo creo que.. de no conocer, de mirar un libro y no saber qué lo que dice, al hecho de que no quería que yo fuera quizás, tuviera la misma pobreza que ella porque.. aunque tengo solamente estudios básicos, igual me he podido desarrollar como persona, de alguna manera ya puedo vivir en la ciudad, me puedo acercar un poco más a la civilización, mientras que ella no tuvo esa posibilidad, quizás antes cuando joven podía haberlo hecho pero quizás ese temor de que no podía.. de ser discriminada en la ciudad no la dejó salir de su localidad.*” (Eulogia Chura. Ans. pp.42)

¹³⁸ “*.. y creo que en lo actual hay más aceptación: en la escuela, en la educación media, por lo menos acá en el norte, y en la Universidad, hay más aceptación y.. y también que de alguna forma hemos logrado espacios, mediante la educación hemos ido ocupando espacios, cosa que antes no podíamos*” (David Paco. Ans. pp.19)

¹³⁹ “*con mayor orgullo puedo decir que yo me identifico y a mi me dicen ‘india’ ‘paisana’, no importa pero soy profesional, seré india pero soy profesional, entonces como el mayor orgullo mío es ese... ese es mi mayor orgullo.*” (Pamela Huaylla. Ans. pp.30)

“*y en la enseñanza media.. también, lo mismo, tampoco nunca sufrí discriminación porque estuve mi primer año, primer lugar, también segundo año, segundo lugar, primer lugar, en los cuatro años de la técnica siempre fui destacada mejor alumno de los cuatro años, entonces eso te ayuda a tu autoestima te ayuda bastante*” (Maritza Quispe. Ans. pp.34)

¹⁴⁰ “*Que sea profesional, que tenga una profesión, cualquier cosa que a mi me guste, pero que tenga alguna profesión*” (Giovanni Tancara. Ans. pp.6)

“*Bueno habría sido más bonito, importante, aprender algo más, tener un cartón, tener un estudio... como quien dice uno, tengo con que defenderme ¿no?... un cartón... y no ser lo que es uno, osea igual como el padre no.. la idea es que a uno le están dando una educación y.. y después.. después uno ‘remedeo’ más tarde, cuando es demasiado tarde, osea ya no saqué mi cartón, tuve la oportunidad de estudiar, mi papá y mi mamá en la época... y eso como dice uno la desprestigia... eso fue más.. yo creo que eso ha sido lo más importante, tener un cartón, hoy en día como está la situación... la ciencia, la cultura, computaciones, todo, la ciencia va avanzando..*” (Leonel Tapia. Ans. pp.10)

“*pero para ellos el siete era lo mismo que nada y el uno era lo mismo que nada, ellos no sabían diferenciar -“Mamá tengo un siete” tampoco me decía -“Oh, felicitaciones hija”... -“Mamá me saqué un siete” o -“Mamá me saqué un*

Existe aun una tercera estrategia utilizada por los aymara en su intento por superar la marginalidad social. Esta tercera estrategia es la que más se relaciona con el acontecimiento histórico de la *etnogénesis* y su existencia sólo es posible gracias al cambio paradigmático en torno a la identidad indígena. Nos referimos a la identidad étnica como forma de superar la marginalidad social. Esta es una estrategia de aparición reciente¹⁴¹, que ha alcanzado su mayor consolidación en el discurso organizacional y en el intelectual, pudiendo ser adaptada fácilmente también por el discurso masivo en el caso que éste lo considere pertinente. La identidad étnica como estrategia de superación de la marginalidad social busca igualarse al resto de la sociedad regional haciendo valer su derecho a la diferencia, equiparando la heterogeneidad cultural a un derecho ciudadano.

uno” mi mamá, pa’ ella todo es igual no más, la cosa que tenía que estudiar... y pasar de curso nada más, pensaba que ya estaba en séptimo, está en octavo.. avanzar, pero a ella no le interesaba las notas.” (Pamela Huaylla. Ans. pp.27)

¹⁴¹ “en ese momento, cuando yo ingresé a la educación media, estábamos como recién volviendo a la democracia y todo este asunto como que recién comienza a tomar fuerza, como que se empiezan a escuchar.. yo en la media escuché hablar recién de aymara, de indígena, de reivindicación y conocí al Pacha Aru, que es una organización indígena urbana y, como que recién por esos años yo empecé a tomar conciencia de que era diferente ¿me entendís?” (David Paco. Ans. pp.14-15)

“Cuando empiezan a dictar la ley indígena, osea cuando se proclamó la ley indígena, creo que ahí se acentuó más y me sentí orgullosa de ser aymara porque antes, y así creo que nos pasa a la mayoría, porque antes todo el mundo decía -"No no se hablar aymará, no que no" pero, yo no sentía vergüenza sino que, quizás tenía un poco temor, que todos se enteraran de que era aymara, eso, por eso que no lo hablaba, pero después, como que ahí con la ley, no se po' ahí me sentí orgullosa de ser aymara y quise rescatar mi.. mi dialecto y empecé a practicarlo, más que antes.” (Eulogia Chura. Ans. pp.46)

La reetnificación como proceso de la modernidad.

Dijimos ya, que consideramos que la aparición de la autoidentificación étnica no es posible de pensar sin la existencia de una *etnogénesis* que la sustente. Esta etnogénesis también tiene una serie de requisitos que permiten su aparición y sin los cuales no podemos pensarle. Requisitos como la necesidad de organizaciones y dirigentes con características urbanas¹⁴² y con altos grados de educación formal.¹⁴³ Estos requisitos nos llevan a definir el acontecimiento de la *etnogénesis* como un proceso socio-histórico eminentemente moderno, que necesita de la modernidad, representada en este caso por la educación y por la urbanidad, para nacer y desarrollarse.

La *etnogénesis* aymara definida como un acontecimiento de la modernidad, posee aún otra característica que no deja de sorprender y que podemos comprobar tanto en el análisis de las fuentes escritas como en las fuentes entregadas por la historia oral. Esta característica se refiere a la transformación que sufre la etnogénesis aymara, desde un movimiento social de corte rupturista a un movimiento institucionalizado y gubernamental. Esta transformación se produce paralelo a la vuelta de la democracia, cuando el pacto político que habían firmado las organizaciones étnicas con los poderes políticos de oposición para derrocar a la dictadura militar se concreta en la realidad social.¹⁴⁴

Las consecuencias que un movimiento de desestructuración social, como potencialmente lo es un movimiento reivindicativo de lo étnico que se sitúa contrario a la soberanía homogeneizadora del Estado-nación, se transforme en una política de gobierno, son de por sí paradójicas pero, sin embargo, permiten al Estado chileno continuar con el proceso de modernización que tan bien había llevado a cabo durante los siglos XIX y XX: si cuando se hizo necesario transformarse en un Estado de bienestar¹⁴⁵ y aumentar la cobertura educacional de toda la población nacional, el Estado chileno no escatimó esfuerzos para subir las escuelas hasta el altiplano (con la colaboración de las comunidades aymara, quienes activamente también demandaban la llegada de la escuela a sus localidades), no es difícil postular que cuando las condiciones globales cambian y las temáticas étnicas adquieren relevancia en las preocupaciones de los Estados-nación, el Estado chileno no duda en embarcarse en esta nueva perspectiva de concebir a sus poblaciones nacionales como heterogéneas culturalmente aunque homogéneas en su identidad nacional.

¹⁴² “y conocí al Pacha Aru, que es una organización indígena urbana y, como que recién por esos años yo empecé a tomar conciencia de que era diferente ¿me entendís?” (David Paco. Ans. pp.15)

¹⁴³ “Entonces en la, en la.. en la Universidad empezó el movimiento. Ellos venían con.. ese bichito ya en la sangre de.. de.. buscar la identidad” (Sergio Blanco. Ans. pp. 54)

¹⁴⁴ “.. yo creo que el ex-presidente Aylwin eh.. cometió el error eh. de su vida, yo creo que más adelante va a sentir las réplicas de la gente, de las nuevas generaciones, de haber cometido este error porque, fue un gran error que, yo creo que más lo hizo por revocar definitivamente al general Pinochet, osea.. buscar fuerzas por todos lados para que la dictadura desaparezca..” (Sergio Blanco. Ans. pp.51)

¹⁴⁵ “No, no habían diferencias.. nosotros nos llamaban la gente de los pueblos del interior o gente del norte.. o nosotros venimos del interior o veni.. más que nada del interior, pueblos del interior.. y.. por ser gente del interior había ciertas regalías porque bueno como te digo yo, no teníamos tantos medios como los que estaban en la ciudad.. había cierto.. cierto apoyo.. eh.. nos llevaban a la asistente social para la asistencia médica.. eh.. nos regalaban eh.. artículos de.. todo.. lo de la básica.. recuerdo yo que daban.. ‘overol’” “... porque yo te digo antes que existiera la Conadi, que existieran todas estas organizaciones eh, simplemente.. el gobierno decía ‘la gente de los pueblos del interior’ ¿a? y ahí, ahí estábamos.. y, y había una ayuda que nos llegaba eh, que llegaba porque, bueno, no porque eh, éramos aymara sino que simplemente porque estamos en una zona rural, en una zona inhóspita, en una zona donde no había televisión, no había radio, no había comunicación, no habían carreteras, entonces obvio que el gobierno tenía que ayudar a esta gente” (Sergio Blanco. Ans. pp.55; pp.52)

Una vez que el Estado chileno se hace cargo de la etnogénesis no es posible pensar este proceso como algo eminentemente agencial. Sin embargo, por muy estructural que un proceso social sea, el elemento agencial siempre estará presente y cuando redefinimos la importancia del componente estructural de la etnogénesis no pretendemos decir que el análisis agencial no sea importante o necesario, sino que es vital detenerse en el tema de los procesos de reetnificación y sus características más bien estructurales, pues es lo que podemos leer entre líneas en los mismos discursos de los agentes.

Con estas definiciones planteadas podemos adentrarnos más a fondo ahora en las consecuencias de la institucionalización del proceso de *etnogénesis*: la discontinuidad organizacional.

La discontinuidad organizacional.

“en la Universidad yo con otros alumnos más fundamos.. osea teníamos la idea de fundar un movimiento universitario como el que se había formado en la década del ochenta con Chipana, Supanta y otros, que se había roto el eslabón y lo pensábamos reconstruir, a la manera de nosotros y según... la globalización, según todas las cosas imperantes en el momento ¿entendís? entonces..lo quisimos crear, un movimiento indígena ideológicamente bien dirigido.. pero no fue posible, se metieron otras cabezas que no.. no entendieron el mensaje, entendieron otro mensaje, nosotros queríamos hacer un movimiento un poco más político” (David Paco)¹⁴⁶

La discontinuidad organizacional es una de las consecuencias más inmediatas de la institucionalización del poder de las organizaciones reivindicativas del tema étnico. Quienes pertenecieron en algún momento a este tipo de organizaciones, como ‘Pacha Aru’, hoy en día se encuentran en posiciones de poder gubernamental, principalmente en la Conadi, deslegitimando la posibilidad de un recambio generacional que revalide la vigencia de organizaciones reivindicativas de lo étnico más allá de los pactos establecidos con el gobierno. Lo que en algún momento se vislumbró como un movimiento aglutinador de masas, capaz de capitalizar los discursos étnicos en un gran discurso a nivel de todas las comunidades aymara, aparece hoy como una polisemia en torno al tema de la etnicidad y la identidad aymara, dando origen a la diversidad de los discursos que hemos identificado.

No existe hoy en día un movimiento político capaz de equipararse a lo que en algún momento representó el ‘Pacha Aru’ para la ciudad de Arica y la capacidad organizativa está en gran medida truncada, dada la unidimensionalidad de los discursos posibles sobre la identidad étnica y el monopolio de poder que representa la Conadi y sus dirigentes. Actualmente existe sólo una posibilidad de organizarse y de llegar al poder como una organización étnica y esta situación genera roces y conflictividades sociales, tanto entre quienes preferirían no adscribirse al discurso de la identidad étnica, pues no está dada la posibilidad de organizarse fuera de lo étnico, como entre quienes desearían plantear otras formas de definir lo étnico o de organizarlo en torno a diferentes demandas o proyectos sociales¹⁴⁷, lo que genera una potencialidad para la tensión social cuya resolución aún no se vislumbra..

¹⁴⁶ Ans. pp.15

¹⁴⁷ “ahora, para postular a un proyecto de la Conadi.. oye, eh.. para postular tú a la Conadi tendrías que ser gente del gobierno.. si tú eres contrario a la Conadi..no.. ahora y le colocan un montón de requisitos en la praxis, seis siete hojas.. cómo..” (Sergio Blanco. Ans. pp.53-54)

Los valores aymaras y su enseñanza.

“la honradez, la honestidad, la responsabilidad y... y el respeto.” (Eulogia Chura)¹⁴⁸

Antes de iniciar este tema es preciso que destaquemos la inconsistencia de sostener la existencia de valores étnicos claramente específicos de la cultura aymara. Si bien los discursos coinciden en que existen ciertos valores que podrían ser identificados como pertenecientes a la cultura aymara, la lectura de estos discursos no nos permite establecer cuáles son estos valores o en que consisten pues los mismos discursos son incapaces de alcanzar un consenso a este respecto, ni entre ellos, ni al interior de sí mismos. Existen, sin embargo, ciertas temáticas que se han revelado como centrales para lo que podemos denominar sistema valórico de la cultura aymara en el período histórico posterior a la aparición de la etnogénesis y las nuevas políticas públicas reentificadoras. A continuación una enumeración de estos ejes valóricos más importantes de las comunidades aymara:

La desaparición de la importancia de la fuerza de trabajo infantil: la vida de los niños aymara siempre ha tendido a ser más dura que la de sus contrapartes urbanos.¹⁴⁹ Históricamente, el estilo de vida de la ruralidad del altiplano y la precordillera, han determinado que la fuerza de trabajo infantil haya desempeñado un papel de crucial importancia en las economías aymara. En el presente, al igual que para el resto de la población nacional, la importancia de la fuerza de trabajo infantil ha tendido a la disminución a medida que la importancia de educar a las nuevas generaciones ha ido adquiriendo mayor peso. Esta reorientación, tanto del sistema valórico de las comunidades aymara, como de sus economías productivas, obedece a un incentivo doblemente fomentado, desde el nivel estructural, por las políticas del Estado chileno y desde el nivel agencial, por los propios aymara, quienes a pesar de levantar débiles quejas al respecto¹⁵⁰, no dudan en destacar la importancia de educar a las nuevas generaciones.¹⁵¹

La relación padres-profesor: la transformación más importante que ha sufrido esta relación en las últimas décadas, es el debilitamiento del rol jerárquico que el profesor ejercía en el pasado. En el contexto de las escuelas rurales de mediados del siglo XX el profesor solía ejercer un papel de guía moral sobre la comunidad del interior, por representar un lazo importante y una apertura hacia el mundo urbano al que los aymara aspiraban¹⁵². La estrecha relación que mantenían los profesores y

¹⁴⁸ Ans. pp.45

¹⁴⁹ *“De chica, de los seis a.. entras a primero básico ya tú te tienes que ir al colegio caminando, a veces tu papá te manejaba la bicicleta, a buscar la bicicleta, pero era raras veces. Pero siempre más que nada caminando”* (Pamela Huaylla. Ans. pp.25)

“la mesa que yo tenía para hacer mis tareas era el piso, mientras pastoreaba hacía yo mis tareas, mi madre no me podía enseñar nada porque era analfabeta, así que yo tenía que esforzarme por las mías” (Eulogia Chura. Ans. pp.43)

“como yo no ganaba ahí donde mi madrina, ¡no me pagaba!, yo hacía el trabajo, todo el trabajo lo que hacía, cuidaba la guagua, le daba biberones, comida, todo, aseo, lavaba todo, pero ella no me pagaba.. a veces me compraba ropa lo que yo necesitaba, no más” (Lucía Solís. Ans. pp.63)

¹⁵⁰ *“siento ahora que muy.. este, regalones están los niños. Antes hubiera sido así aaah, no había estado tejiendo yo, jeje”* (Fausta Parimollo. Ans. pp.74).

¹⁵¹ *“¿Y en esos momentos en que usted tenía que sacrificarse, pensó alguna vez en sacar a sus hijos de la escuela? Ah, no ese no he pensado yo, siempre he pensado de que terminara el estudio”* (Fausta Parimollo. Ans. pp.75)

¹⁵² *“Siempre fueron de Arica, sí siempre fueron de Arica. A parte de ser profesores eran el registro civil, el juez, era todo, osea el profesor era como... no se, como parte de la familia yo creo, osea porque ahí a él le contaban de todo, que me pasa esto, me pasa esto otro y los profesores también eran dedicados y les ayudaban a nuestros padres.”* (Eulogia Chura. Ans. pp.44)

los padres, relación que se caracterizaba por la posición de poder que mantenía el maestro, se ha ido debilitando y desjerarquizando producto de los cambios socioculturales por los que ha atravesado la cultura aymara en los últimos treinta años. Esta desjerarquización se ha vivenciado de manera diferente, ya sea que estemos hablando del contexto urbano o de su contraparte rural. Para el caso de la ruralidad el debilitamiento de la relación padres-profesores tiene relación principalmente con la implementación de las escuelas con infraestructura para internados, lo que favorece el desligamiento de los padres en relación a la vida escolar de sus hijos.¹⁵³ En segundo lugar, el debilitamiento de esta relación obedece al mejoramiento de la estructura vial que conecta al interior de la región con la ciudad de Arica: era común, dada la dificultad de bajar a la ciudad desde el altiplano o la precordillera, que existía en décadas anteriores, que los profesores se vieran obligados a pasar gran parte del año en las comunidades donde enseñaban¹⁵⁴, viajando a la ciudad sólo durante los períodos largos de descanso. Hoy en día, la posibilidad de un viaje más expedito hacia la ciudad permite a los profesores bajar prácticamente todos los viernes y reincorporarse a sus labores los días lunes. De acuerdo a los entrevistados, el constante *bajar* a la ciudad suele generar un retraso en la reanudación de las clases, al demorar el profesor su regreso, lo que ocurriría todas las semanas y no un par de veces al año como sucedía antes, impidiéndose un estrechamiento de las relaciones entre los maestros y los padres, como ocurría antaño¹⁵⁵. Para quienes viven en los pueblos del interior o se identifican más claramente con los estilos de vida rurales, el énfasis está dado en el debilitamiento de la relación antes que en su desjerarquización, pues las percepciones acerca del desempeño de los maestros continúan siendo en gran medida percepciones de respeto y admiración.¹⁵⁶

En el caso de quienes viven en la ciudad o han tenido contacto con sus estilos de vida, el énfasis está puesto más en la desjerarquización antes que en el debilitamiento del rol del maestro.¹⁵⁷ La cercanía de la escuela con el lugar de vivienda de la familia en el medio urbano, permite que la relación entre los padres y los maestros no se debilite en una medida mucho mayor a como lo hace en el caso del medio rural. Esta mantención de la relación padres-profesor es solamente relativa, pues muchas veces el carácter *translocal* de la vida aymara favorece que el vínculo se debilite igualmente.¹⁵⁸

¹⁵³ “en el internado acá vienen.. se quedan.. es que cada quince días los chiquillos bajan, van a su casa.. y la mamá a veces ni les ha arreglado todavía, por eso se atrasan un poco los niños..” (Antonia Mamani. Ans. pp.61)

¹⁵⁴ “Había reuniones, sí, se llevaban bien, súper bien, se quedaban así al finalizar las clases había que hacer una.. despedida al profesor.. todo eso le hacían.” (Fausta Parimollo. Ans. pp.73)

¹⁵⁵ “y eran responsables también creo, porque no se venían como ahora, piden bajar todas las semanas, y si pueden bajar el Jueves o el Miércoles bajan igual, antes el profesor bajaba una sola vez al mes, y se quedaba Sábado y Domingo allá, vivían con sus familias algunos, eh.. con las señoras o algunas con esposo, no se, una sola profesora que conocí, llegó señorita y se casó con un carabinero allá, pero después la mayoría eran profesores y yo creo que tenían su familia acá, pero para las vacaciones o, de repente iban, pero ellos vivían allá, los profesores vivían allá, no bajaban. Eran parte de la comunidad. Sí” (Eulogia Chura. Ans. pp.44)

¹⁵⁶ “No, si los profesores eran buenos, porque ahí mismo todos mis niños salieron, bien bueno, hasta ahora tengo profesores que están ahí, de todos mis hijos.. me preguntan” (Lucía Solís. Ans. pp.64)

¹⁵⁷ “Mira, yo creo que cuando yo fui a la escuela, eh.. no se po’, perdí el respeto al profesor, tu profesor era como lo máximo, era como ídolo, desde el punto de vista mío, como aymara, no se si se podrá generalizar, pero ¡el profesor era respetado!, tanto por los alumnos como también por los padres, mi experiencia o pequeña experiencia de profesor me dice que eso ya no es así, porque el alumno muchas veces falta el respeto al profesor, y los apoderados también” (David Paco. Ans. pp.19)

¹⁵⁸ “yo estaba aquí arriba trabajando y ellas estudiando Arica.. sí.. yo les iba a ver en el mes, una vez en el mes, dos veces en el mes.. mi hija mayor que se sacrificó harto con ellas, pa’ mandar a la escuela a sus hermanas.. yo estaba trabajando...” (Antonia Mamani. Ans. pp.62)

Por último, una transformación de reciente data, es la elaboración de un discurso más crítico, capaz de señalar los defectos en el desempeño de los maestros. La aparición de esta nueva faceta en los discursos de los entrevistados, guarda también relación con la experiencia de vida urbana y el acceso a más y mejores ofertas educacionales que ésta conlleva. La crítica apunta principalmente a la ineficiencia de los maestros del interior y a su incapacidad para mantener los estándares educativos de los profesores urbanos.¹⁵⁹

La diferencia de género y la educación: Al igual que el resto de la población nacional, los aymara manifiestan una leve discriminación de género en la entrega de educación a hombres y mujeres. En términos generales se tendía a pensar que eran los hombres quienes debían recibir mayores niveles de educación, pues eran ellos los destinados a adquirir mayor contacto con el mundo urbano y los trabajos asalariados que requerían preparación educacional, mientras que la labor de las mujeres era percibida más como una labor doméstica que no necesitaba mayor capacitación¹⁶⁰. A medida que las

“mi papá no se metía en na’ lo único, trabajar no más y mantenernos, mi mamá era todo, nos hacía la comida, venía para acá, se iba pa’ arriba donde mi papá, era apoderado acá, era apoderado arriba, era muchas cosas, siempre por todos.” (Leonel Tapia. Ans. pp.10)

¹⁵⁹ *“se notaba que las profesoras fallaban mucho, eran muy inasistente, en vez de estar inasistente el pupilo, inasistente el profesor, tenía que bajar el Viernes y el Domingo, estar el Lunes a primera hora ya .. y llegaban a mitad de semana, los Miércoles, ya los Miércoles, ya Jueves, Viernes, ya el Viernes en la tarde ya bajaban, entonces era mucho, se perdían dos días, un día y como no hay ningún control arriba, entonces nadie controlaba, entonces igual les pagaban el sueldo, todo...claro y al final llegaba fin de año y todos pasábamos de curso, con un cinco y tanto, el otro con un cuatro y tanto..había uno o dos que repetía... eso era lo que nos hizo bajar, que estábamos re mal, por eso que cuando vinimos, llegamos acá estábamos todos desnivelados... nos hicieron recuperación acá, de todo.”* (Leonel Tapia. Ans. pp.9-10)

“Noo, en veces aa... bueno acá, acá no po, acá es obligación, allá arriba más bien los profesores fallaban, se perdían, profesores el día Viernes bajaban, es mucho el día Lunes, Martes recién llegaban, entonces los niños como que se atrasaban un poco en la escuela, y eso tuvimos. hemos reclamado también en la municipalidad, porque los profesores dependen de la municipalidad ¿no cierto? Sí. del gobierno ¿no cierto? entonces eso hemos reclamado, también pero ahora hace dos años, ta’ fallando el profesor, arriba, yo digo arriba, pero acá no, acá es exigente po’, acá falla un día o dos días altiro le manda llamar el apoderado, allá es distinto” (Fausta Parimollo. Ans. pp.75)

“Ya es lo mismo, acá lo único que cree el profesor acá, es que tienen que enseñarles a los niños eso y nada más.. y los papás nunca te preguntan si el niño estudió o no aprendió, no aprendió.. nunca.. nunca.. a ellos les interesa que el niño sepa leer y escribir, contar y eso está bien. Pero como te digo, hasta ahí yo veo, no se ahora este año he visto y lo que me han contado también, mis hermanos y otras personas, que la educación acá está súper mala: los profesores son muy dejados, pasan bajando a Arica a cursos, pasan enfermos, pasan... la mayoría, la mayor parte pasan enfermos más que hacen clases y eso bueno ¿Quién va a cambiar? nadie. Si los profes no ponen de su parte no lo va a cambiar una, si ellos están contratados pa’ eso.” (Pamela Huaylla. Ans. pp.28)

¹⁶⁰ *“los papás.. bueno los papás de ahora ya no.. osea los papás antiguos decían que era el hombre tiene que estudiar, porque el hombre tiene la casa, la mujer tiene que tener guaguas, nada más.. de partida mi papá era de esa índole, pero ahora se dio cuenta que realmente nos había hecho mal a nosotros, la primera vez que entré a la Universidad a estudiar no me quiso dejar estudiar, porque no tenía plata y además -“¿Para qué vas a estudiar si vas a tener guaguas?” así que no.”* (Pamela Huaylla. Ans. pp.26)

“por lo menos.. mi papá decía -“No, tú te vas a ir pa’l técnico no más, porque el técnico es una carrera de cuatro años y después ya tú vas a trabajar” en cambio el hombre no.. porque el hombre no va a quedar embarazado.. nunca me dijeron así con esas palabras, vas a quedar embarazada.. pero sí, era así .. tú te vai al politécnico, yo no quería ir al politécnico, yo quería el Liceo 5, yo quería irme al Liceo 5, mi hermano se fue al Liceo 5, pero a mi no me dejaron.. al politécnico no más porque ya sacas algo, un título de ahí.. porque en el fondo es -“Ah, no tú te vas a casar.. vas a tener hijos, entonces para qué quieres seguir estudiando” .. por lo menos mi papá fue así y me mandó allá.” (Maritza Quispe. Ans. pp.40)

transformaciones sociales se han consolidado y los aymara han ido adquiriendo características de la modernidad, la brecha educacional entre los géneros también ha disminuido.¹⁶¹

La educación como valor central de la enseñanza aymara: Como hemos podido ir vislumbrando a medida que la tesis se ha desarrollado, los aymara, como varios otros grupos marginados en la sociedad, ponen gran cantidad de sus esperanzas en la educación como un valor. Los aymara tienden a definir a la educación como la herencia que los padres pueden dejar a sus hijos, ya que están impedidos de heredarles gran cantidad de bienes o una buena posición social.¹⁶² Los aymara han elevado la educación a la categoría de valor central en su sistema valórico, ser educado es una característica deseable en las personas y los padres están dispuestos a efectuar grandes sacrificios para poder darles a las nuevas generaciones una buena educación.¹⁶³ Hasta tal punto llega esta valorización de la educación en sí que muchas veces se le deja de considerar como un medio para obtener bienes sociales deseables o mejores posiciones sociales y se le convierte en un fin a alcanzar en sí mismo, como ya hemos tratado más arriba, cuando definimos la fetichización de la profesión. Volveremos sobre el tema de la educación más adelante.

La pérdida del control: En todos los discursos hemos podido constatar la existencia de un pasado, imaginado o existente, en que los padres aymara ejercían un control mucho más estricto que el actual sobre sus hijos que el que ejercen actualmente.¹⁶⁴ Los padres aymara sienten que este control, otorgado por la educación tradicional aymara (en torno a la cual no logran una definición consensuada), ha ido desapareciendo en las últimas décadas del siglo XX, lo que crea una inconsistencia entre los valores a los que se aspira y las formas de comportamiento de los jóvenes aymara. Los discursos no logran llegar a un acuerdo en torno a las razones de esta pérdida en el control paterno. Algunos discursos delegan la responsabilidad en los mismos padres, que no serían capaces de disciplinar a sus hijos de manera efectiva¹⁶⁵, mientras que otros apelan al debilitamiento de los lazos entre las familias y el profesor como causa principal de la pérdida de control sobre las generaciones más jóvenes.¹⁶⁶ Es interesante constatar que de la misma manera en que muchos

¹⁶¹ “Yo creo que hoy en día no importa ser mujer o.. al contrario, al contrario creo que, por ser mujer uno necesita más, más conocimientos, más educación, para poder defenderse.” (Eulogia Chura. Ans. pp.48)

¹⁶² “Ah, sí, la prioridad de los papás, la mayoría en la precordillera hay un dicho que ellos no te van a dejar plata, lo que ellos te van a dejar es la educación, la educación es importante” (Maritza Quispe. Ans. pp.35)

¹⁶³ “Sí, porque no importa que le costara algo más.. un poco más de dinero porque acá ya en la ciudad es para mantenernos, darnos.. comprar el uniforme, arriba no había uniformes, pura ropa de calle no más y pero, ya los pasajes y mantenernos tan presentables como... cosa que ya estén más despiertos, estén.. sus estudios al día, por eso nos vinimos” (Leonel Tapia. Ans. pp.10)

¹⁶⁴ “la formación tradicional, educarte, ser correcto, que no se toma nada de.. donde tú vas a visitar, hay que estar tranquilo y antiguamente los papás te manejaban así con la pura vista, no necesitaban decirte no hagái esto, te miraban y tú ya sabíai que no teníai que hacerlo ¿me entendís? entonces un poco también la corrección la corrección, no se po’ portarse bien en los lugares, esas cosas.”(David Paco. Ans. pp.18)

¹⁶⁵ “No se, pero.. a las mamás los que contestan yo no se cómo no les enseñará la mamá, le hablará, no se.. yo muchas niñas he visto así, que le contesta boca a boca.. son agresivos los niños.. mis hijos no, han tenido que hacer tanto tanto.. si no un tiro no más, en la noche es un tiro, en la mañana tienen que entrar, tomar su desayuno.. cuando no estoy, ellos se cocinan, toman su almuerzo, su desayuno.. no se cómo otros no.. dirán los papás, no se.. salen por su gusto, después si llegan.. cómo puede ser, digo, cómo puede ser un papá, un mamá que no se preocupen.. yo no, que se tarde no más unas dos horas que.. pasó, estoy preocupá.. hago llamar, hago preguntar así.. no, no se cómo no se preocuparán digo, por eso cuando veo acá arriba ¡varias niñas vienen! niñas, jóvenes, vienen.. y están hasta las seis de la mañana, de las seis de la tarde hasta las seis de la mañana están, cómo no le harán frío señor, digo yo, un viento corre arriba.. digo yo, no se cómo será el papá, la mamá, no se preocupan de los niños, digo yo..” (Lucía Solís. Ans. pp.67)

¹⁶⁶ “Yo creo que quizás los valores, hoy en día los profesores yo creo que ya no están ni ahí con los valores, suficiente con lo que les enseñen en la casa no más o están esperando que llamen y no llamó, no siguen, mientras que antes quizás

entrevistados identifican al debilitamiento de la relación padres-profesores como un factor importante de la pérdida del control, así mismo una variedad importante de entrevistados identifican a la relación padres-profesor como un factor determinante para continuar con la transmisión de valores considerados importantes por la comunidad.¹⁶⁷

El hecho de que no sea posible identificar un sistema de valores que podamos denominar como netamente aymara, no debe inducirnos al error de pensar que la cultura aymara no posee valores que considera relevantes y que desee transmitir a las generaciones más jóvenes de aymara. Algunos de estos valores coincidirán con los que sostiene el resto de la sociedad urbana, otros en cambio tenderán a ser más concordantes con un cierto estilo de vida más rural o más *étnico*. Algunos de estos valores serán universales y estarán presentes en todos los discursos y en todas las entrevistas, pero más probablemente tenderán a no coincidir y dependerán de las singulares experiencias de vida que cada individuo haya vivenciado. Si quisiéramos establecer ciertas regularidades valóricas de la cultura aymara, deberíamos decir que ésta posee valores que exaltan el trabajo duro¹⁶⁸ y el autocontrol, así como una férrea disciplina de los padres sobre los hijos¹⁶⁹ que subraya la honestidad y la educación¹⁷⁰ como la herencia inmaterial que las generaciones adultas son capaces de entregar a los más jóvenes.¹⁷¹

se notaba con hechos: uno veía que en la casa le enseñaban, le inculcaban esos valores y en sus profesores veía que en realidad esos valores eran los mismos, osea con los hechos nos demostraban los profesores..” (Eulogia Chura. Ans. pp.47)

¹⁶⁷ “*En el colegio me decían lo mismo que en mi casa, que tenía que ser honrado, que no tenía que robarle a nadie, que los disparates son malos... eso, así como que como que de los dos lados me decían lo mismo así que como que ya aprendí*” (Giovanni Tancara. Ans. pp.6)

¹⁶⁸ “*mi abuela igual me ‘encargaba’ po’, cachai que la abuela aymara no te ‘encarga’ así en el almuerzo, como debería ser, la abuela te ‘encarga’ tempranito, así como antes de que salga el sol ella se levanta po’, entonces ahí la abuela te encarga: “Hay que hacer esto, hay que hacer esto.. hay que hacer... que esto, que lo otro, de aquí pa’llá”, encarga todo los valores, te los transmite, a esa hora ¿cachai? bien temprano...*” (David Paco. Ans. pp.13)

¹⁶⁹ *porque yo, yo le pongo la mano dura, porque si el papá es ah.. más abierto, todo lo que quiera le hace, pero yo no, yo le digo a la hora tienen que llegar, usted sale, a la hora, que no, no me gusta que estén tomando, no me gusta que estén haciendo maldades, en ninguna parte.. así le enseño, son obedientes.. porque a mi, yo no he tenido papá ni mamá, pero sola me crié, pero ahora uds. tienen mamá y papá, no pueden andar por su cuenta, igual yo no he andado por su cuenta...* (Lucía Solís. Ans. pp.64)

¹⁷⁰ “*¡Claro! por ejemplo en mi familia no me enseñaban a garabatos, yo tenía hermanos que ya estaban.. eran mayores que mí y comenzaron a estudiar y iban al comercial, como mi hermano que pasaba estudiando.. y el sueño de ser un profesional, hoy en día lo es.. mi hermana igual.. entonces uno se refleja en ellos, como hermano menor*” (Lorenzo Varas. Ans. pp.23-24)

“mi padre no me enseñó a escribir, mi mamá a escribir y mi papá a leer, a contar, aunque mi papá no sabe leer, lo único que sabe es escribir, no sabe leer... pero él me ayudó, a puros palos me enseñó a aprender los números: las tablas.” (Pamela Huaylla. Ans. pp.29)

¹⁷¹ “*Le transmito cada uno de esos valores, ahora en que orden los pongan mis hijos, yo no se.. yo los tengo ordenados de una manera y posiblemente ellos los tengan ordenados de otra manera, pero los valores han sido los mismos que a mí me han inculcado les he inculcado a ellos*” (Eulogia Chura. Ans. pp.47)

La experiencia nacional.

La experiencia de nacionalidad que los aymara tienen depende de innumerables factores que les determinan. Estos factores tienen relación con los niveles de educación, el país de nacimiento, el país de origen de los padres o familiares, el discurso con el que los individuos se identifican y una larga lista de etcéteras que hacen imposible determinar con exactitud la experiencia nacional con que se identifican en términos generales los aymara.

La aparición de la identidad étnica viene a sumar un elemento más a la ya compleja vivencia de la nacionalidad que experimenta la etnia aymara. La manera menos problemática de aproximarnos al tema de la identidad nacional y su relación con la reciente identidad étnica aymara, puede ser detenernos en los *discursos-tipo* ya identificados y las posturas que éstos sostienen en torno a esta cuestión.

El discurso que menos tiende a identificarse con la identidad nacional es el discurso de la elite organizacional. Este discurso, sostiene e introduce en el resto de los discursos, el concepto de comunidad aymara transnacional: una comunidad aymara que traspasa las fronteras de Chile, Perú y Bolivia para convertirse en una nación autónoma. Pese a ser un discurso que opera desde el poder establecido por el Estado chileno, es también el discurso con la postura más radical de los cuatro, que identifica el accionar del gobierno y la identidad nacional con políticas etnocidas que niegan a los aymara el derecho de autodeterminarse. Para el discurso organizacional la identidad chilena tiene un valor negativo. Esta postura más bien rígida en relación a la identidad nacional, no refleja las posturas del resto de los discursos, ni las posiciones individuales de los entrevistados, los cuales son mucho más flexibles a la hora de considerar el significado de la experiencia nacional.

Para los discursos que no son el organizacional, la delimitación de la experiencia nacional y su relación con la identidad étnica emergente tienen un carácter mucho más abierto que dependerá de la situación en que son inquiridos y de la estrategia que deben desarrollar en torno al tema. A grandes rasgos podemos decir que el discurso intelectual tiende a identificarse en igual proporción tanto con la posibilidad de la identidad aymara transnacional como con la identidad nacional chilena. El discurso intelectual reconoce la relatividad de las fronteras nacionales para determinar a la cultura aymara pero no niega su pertenencia a la nacionalidad chilena, agregándole a esta última una variable más de etnicidad, lo que incluye un elemento crítico a la manera en que se transmite la identidad nacional¹⁷².

Para el caso del discurso masivo, la identificación con la nacionalidad chilena es relativa y dependerá de la situación a la que el discurso se enfrente. La temática aquí, más allá de los

¹⁷² “te digo es tanto que yo sinceramente, mira, hasta cuando yo estaba en la Universidad cuando me tocó hacer una unidad sobre Arturo Prat y yo recién me di cuenta que nosotros habíamos perdido la guerra.. recién yo me di cuenta y no se si habré sido la única, pero yo recién me vine a enterar que nosotros que, Chile perdió la guerra del 21 de Mayo, porque toda una vida el hecho, en el contexto que te dan, de celebración, de victoria que se hace, te hace pensar que nosotros fuimos héroes que nosotros ganamos, entonces yo recuerdo –“ Oye si nosotros perdimos, por qué celebramos”, entonces yo ahí me di cuenta que mucha gente no pregunta la historia y yo diría que es muy fuerte, de chica te colocan 21 de Mayo y te dan y te dan y luego del 21 de Mayo la canción nacional y todos los días, por ejemplo, en canciones de cueca, esas canciones del sur...” (Maritza Quispe. Ans. pp.35-36)

contenidos que las identidades nacional o étnica presenten, se relaciona con la funcionalidad que dichas identidades tengan para igualar a la cultura aymara con el resto de la sociedad mayor. Así, cuando el discurso masivo sienta que es beneficioso identificarse con los contenidos étnicos de su cultura, tenderá a estar más dispuesto a aceptar la posibilidad de la comunidad transnacional aymara, como una forma de negar la discriminación histórica que ha sufrido su cultura por parte de la sociedad mayor, aunque esto signifique recurrir a la desvalorización de la identidad nacional.¹⁷³ Por otro lado, la identificación cambiará cuando el discurso masivo desee igualarse a la sociedad nacional mediante la equiparación de los contenidos étnicos a una característica que no es suficiente para invalidar la identidad nacional chilena.¹⁷⁴

De los cuatro discursos el que posee menos aceptación en torno al tema de la comunidad transnacional aymara es el discurso liberal. El discurso liberal tiende a identificarse más plenamente con la identidad chilena, considerando que la cultura aymara tiene una doble especificidad: ser chilena y ser aymara. Bajo ninguna circunstancia es lo mismo ser aymara chileno que aymara peruano o boliviano y muchas veces la identidad étnica es rechazada precisamente porque se la considera como atentatoria contra la identidad nacional chilena.

Ninguna de estas identificaciones estereotipadas que hemos descrito como pertenecientes a cada discurso identificado, es suficiente para dar cuenta de la complejidad de la experiencia nacional aymara, la cual se encuentra mucho más ligada, como ya mencionamos al inicio de este apartado, a experiencias de carácter personal, que obedecen en menor medida a ideologías construidas en torno al tema¹⁷⁵. Esta inconsistencia en las categorías de identificación de los aymara nos permiten postular la idea de una identidad porosa, que es capaz de trasladarse de una identificación a otra, situándose de manera transversal no sólo desde la identidad nacional chilena a la identidad aymara

¹⁷³ “y yo siempre a todos les digo así, yo digo hasta Antofagasta es de Bolivia y que tratan de indio si... ¡todos somos indios! vivimos en la tierra de indios.” (Pamela Huaylla. Ans. pp.28)

¹⁷⁴ “¿Pero más allá de hablar que otras cosas hace una persona que es aymara que sea distinto? No, nada distinto” (Lucía Solís. Ans. pp.70)

¹⁷⁵ “Sí, y aparte de eso que nosotros crecimos en otra sociedad que era como ajena a nosotros, como yo te contaba que nosotros nacimos en Cochabamba y en Cochabamba se habla quechua, mi mamá tuvo que aprender a hablar quechua ¿me entendís? y si nosotros de alguna manera hubiésemos aprendido a hablar un idioma nativo, hubiese sido quechua porque ese era nuestro contexto, en ese momento...” (David Paco. Ans. pp.13)

“Pero yo siempre me he identificado con aymara, siempre, osea.. siempre, osea -“Este es mi pueblo” les digo -“Ah, eres boliviana” No importa, yo soy de descendencia boliviana, soy de descendencia peruana: soy chilena porque yo nací en Chile, porque mis padres fueron chilenos, mis abuelos fueron chilenos, pero mis antiguos descendientes son de Bolivia y mis antiguos descendientes son de Perú, osea tengo todas las razas.. entonces hasta yo me podría decir que soy Peruana y Boliviana, pero como nací en Chile, mis padres fueron chilenos, pertenezco a la nación chilena, pero la descendencia tú no sabes de donde es po’” (Pamela Huaylla. Ans. pp.29)

“y lo otro es el tema de discriminación entre los aymara, el aymara chileno y el aymara boliviano po’.. de repente te vas a Visviri.. eh.. yo nunca conocí de donde ella era y de repente a los siete años llegar con un acento diferente, entonces como que... osea, tú también eres diferente a los niños po’ tal vez no en cuanto a etnicidad sino en cuanto a nacionalidades, entonces “¡Ah, qué onda boliviano!” ¿me entendís? entonces como que en un principio fue como traumático” (David Paco. Ans. pp.14)

“después empezaron a hablar ese tema.. empezaron a juntarse a juntarse a juntarse.. y como te digo, osea nos invitaron a una serie de.. sobre la identidad y siempre se dijo que entre Chile y Bolivia no había fronteras, porque nosotros éramos un puro pueblo, éramos aymara, un solo pueblo.. y no había diferencias.” (Maritza Quispe. Ans. pp.37)

“No es que en el fondo es que nosotros no necesitamos reconocimiento, nosotros que somos parte de Chile, que vivimos como cualquier otro ciudadano de Punta Arenas, de Santiago eh.. tenemos las mismas condiciones y las posibilidades de estudiar.. de ser abogado, de ser.. incluso de llegar a la presidencia” (Sergio Blanco. Ans. pp.52)

transnacional, si no que también atravesando y posesionándose de otras identidades polarizadas como la rural y la urbana o la moderna y la tradicional.¹⁷⁶

¹⁷⁶ “Entonces eso te permite a ti vivir, vivir, desarrollarte, ser capaz de tener un doble estándar si se puede decir, porque yo puedo tener mi computador en mi casa pero también puedo atizar leña donde mi abuela y no voy a tener ningún problema, puedo ir a pastorear con mi abuela y puedo sentarme en una oficina de gobierno, como te contaba, del MIDEPLAN y quedarme con cualquier parte.. claro, o viajar a cualquier parte y desenvolverme bien, osea, creo que es un poco también del espíritu aventurero del aymara” (David Paco. Ans. pp.18)

El círculo de las expectativas sobre movilidad social de los aymara.

“..cambiar, quiere llegar a la civilización, a la modernidad ¿me entiendes? osea lo que nosotros, como te decía anteriormente, estamos en un siglo distinto entonces queremos internet, queremos comprar un televisor, queremos una información más o menos mundial, queremos nuestras mejores vestimentas, queremos vestarnos a la moda, osea en sí queremos un cambio rotundo, osea ya no.. no queremos ser los pastorcitos de ovejas.. no se.. ahora queremos cambiar, por el.. no porque queramos ser agrandados, no, por el bien de nuestros pares, por el bien de nuestras familias, por el bien de nuestros pueblos, porque después regresamos a nuestros pueblos.. somos este, hemos llegado.. y la gente nos ve y es el ejemplo para nuestros niños que están naciendo” (Sergio Blanco)¹⁷⁷

En términos absolutos las expectativas sobre movilidad social de las comunidades aymara han seguido una curva ascendente durante todo el siglo XX, en una tendencia que la *etnogénesis* no parece haber modificado grandemente. Esta tendencia apunta a la obtención de más y mejores estilos de vida urbanos¹⁷⁸, lo que implica un deseo paralelo por obtener más y mejores bienes de consumo y servicios identificados como urbanos y modernos.

El indicador más claro de las tendencias que han experimentado las expectativas sobre movilidad social se manifiesta en la migración rural-urbana. Sin importar los niveles educacionales ni el discurso con el que el individuo se identifique, la tendencia hacia la migración rural-urbana estará siempre presente como una búsqueda de estilos de vida y de estatus social que igualen a los individuos de la cultura aymara con el resto de la población regional.¹⁷⁹

El segundo indicador más importante de las tendencias de las expectativas sobre movilidad social está representado por la educación.¹⁸⁰ Desde el punto de vista de la movilidad social, la educación es conceptualizada por las comunidades aymara como el medio más efectivo para alcanzar las expectativas sobre movilidad social que se manejan¹⁸¹ y, dado que esta obtención de mejor calidad en la educación requiere bajar a la ciudad, la migración rural-urbana termina por convertirse en un paso necesario para la obtención de educación primero y de movilidad social después.¹⁸²

La lógica de este triángulo sería la siguiente: las expectativas sobre movilidad social de las comunidades aymara han continuado acercándose a las del resto de la población urbana ariqueña a lo

¹⁷⁷ Ans. pp.57

¹⁷⁸ “*porque yo te voy a decir que nadie quiere volver al pueblo a sufrir el frío, la soledad, el hambre que a veces se pasa porque no es como estar en la ciudad*” (Sergio Blanco. Ans. pp.57)

¹⁷⁹ “*por qué, porque estaba hartos años arriba, hartos años, hartos años... así que me gusta la ciudad: por todo lo que hay.. cómo se llama, este.. todo lo que.. lo que no hay arriba, televisión, comunicación, todas esas cosas*”. (Leonel Tapia. Ans. pp.8)

¹⁸⁰ “*por eso me gustaría ser profesional para que mi hijo tenga hartas cosas*” (Giovanni Tancara. Ans. pp.7)

¹⁸¹ -“*Tienen que estudiar, tienen que estudiar, no quiero que sufran igual que yo*” *¿qué quiere decir eso? que ellos no han logrado.. ellos.. osea ellos quieren que nosotros seamos alguien en la vida, osea alguien profesional, como yo, soy un paramédico, que no estoy como ellos sufriendo ahí, pastenado llamos, sufriendo toda su vida, entonces eso siempre dicen.*” (Pamela Huaylla. Ans. pp.26)

¹⁸² “*el papá aymara prefiere poner a su niño a estudiar en la ciudad, por busca de trabajo, por razones económicas baja a la ciudad..*” (Pedro Pablo Humire. Ans. pp. 79)

largo de todo el siglo XX, estas expectativas se relacionan en gran medida con la obtención de estilos de vida identificados como urbanos. Para obtener estos estilos de vida se hace necesario viajar a la ciudad, pero también estar capacitados para desenvolverse exitosamente en el contexto urbano, claramente diferente del rural. Para lograr esta capacitación es necesario obtener mejor calidad en la educación de las generaciones más jóvenes y el único lugar donde esto es posible es en la ciudad¹⁸³, por lo que las familias se ven impulsadas doblemente a migrar hacia lo urbano. Por último, esta marcada migración rural-urbana que las comunidades aymara experimentan, les hace entrar en contacto con nuevas expectativas sobre movilidad social que se manejan en el ámbito urbano¹⁸⁴, lo que modifica sus propias expectativas, acentuando el deseo por obtener más y mejores bienes de consumo y servicios identificados con lo urbano, etc., en un círculo de determinaciones que alcanza también a los individuos que viven aún en la ruralidad, pues el carácter *translocal* de los estilos de vida aymara, fomenta la permeabilidad de conceptos intersubjetivos entre los habitantes urbanos y los habitantes rurales de las comunidades andinas ariqueñas.

El punto paradójico de este círculo de las expectativas sobre movilidad social aymara lo encontramos cuando analizamos una de las consecuencias del contacto con los estilos de vida urbanos o modernos. Contrario a lo que hubiera podido esperarse en este caso, el contacto de las comunidades aymara con su centro regional ha provocado una cierta conciencia de alteridad a la que nos hemos referido ya anteriormente, conciencia que no es tan clara en los casos en los que el contacto no se produce. Esta conciencia de la diferencia, en conjunto con otras determinaciones de carácter estructural son las que permiten la aparición de la identidad étnica, a lo que también ya nos hemos referido, lo que sugiere, de manera un tanto contradictoria, que a mayor contacto con los estilos de vida urbanos, mayor será la probabilidad que la conciencia de la etnicidad y la identidad étnica emerjan como un elemento importante del imaginario colectivo que manejan los aymara modernos.

En relación también al tema de etnicidad y los estilos de vida urbanos, queremos destacar que, para los casos en que la identidad étnica se consolida en los discursos, las expectativas sobre movilidad social no se modifican grandemente, sino que se incluye un elemento de mayor conciencia de las condiciones que impiden a los aymara una movilidad social equiparable a las que presenta el resto de la población urbana.¹⁸⁵

Las expectativas sobre movilidad social, entonces, no se han modificado ni a medida que ha avanzado el siglo XX, ni con la llegada de la *etnogénesis* y su capacidad transformadora de los discursos. La educación, como medio para adquirir la movilidad social, tampoco se ha modificado en gran medida y así lo testimonian los entrevistados. Esta evidencia nos lleva a postular dos

¹⁸³ “mis padres se vinieron acá por el asunto de estudios” (Maritza Quispe. Ans. pp.33)

“¡Claro! y al final llegaba.. fin de año ¡Y todos pasábamos de curso! ya un cinco y tanto, el otro con un cuatro y tanto.. había uno están arriba.. uno o dos que repetía, porque en todo no es tan charcha pero... eso era lo que nos hizo bajar, que estábamos re mal..” (Leonel Tapia. Ans. pp.8)

¹⁸⁴ “Me gustaría que tuvieran mejor calidad de vida que la mía, o sea, aunque ahora con el cuarto medio tampoco parece que se puede salir adelante porque igual, todavía tenemos un poco de cesantía” (Eulogia Chura. Ans. pp.47-48)

¹⁸⁵ “pero de que existe relación de que las.. de que personas que han migrado antes o tenían más cercanía a la ciudad, conocían la ciudad mucho antes que otras, sus hijos por lo general tienen mayor grado de estudios, lo podemos ver en el caso de la precordillera..” “ahora, yo creo también que las posibilidades de migrar antes y después también te permiten a ti insertarte o conocer un poco más la sociedad, ser capaz de desenvolverte normalmente, y al ser capaz de desenvolverte bien en la sociedad occidental, que es urbana chilena, tú puedes, no se, generar educación, conocer de beneficios estatales, muchas veces se pierden y otras veces se aprovechan también” (David Paco. Ans. pp.17-18)

posibles explicaciones al fenómeno: una de ellas se refiere a que las fuerzas de las transformaciones que la *etnogénesis* ha provocado en los niveles de la realidad social aymara no habrían sido suficientes para modificar una tendencia de larga data como lo son las expectativas sobre movilidad social y las estrategias que los aymara utilizan para lograr tales expectativas. La segunda explicación, en cambio, nos lleva a pensar que las fuerzas de transformación de la etnogénesis nunca han apuntado realmente a modificar las expectativas sobre movilidad social, pues las consideran expectativas legítimas y deseables.

Más allá de estas explicaciones tentativas, sobre las que no es posible manifestarse, dada la naturaleza del enfoque de la investigación, sí podemos concluir que las expectativas sobre movilidad social en los aymara, continúan moviéndose por los mismos derroteros por los que lo hacen las del resto de la población regional, en un movimiento donde ni la etnicidad, ni otras formas de identidad social que no se encuentren dentro de las definiciones de la sociedad de mercado, juegan un rol significativo a la hora de definir el estatus social de los individuos y los colectivos.

Las expectativas sobre la educación.

Como ya dejamos establecido en el apartado anterior, el rol principal que los aymara le otorgan a la educación es el de un medio para alcanzar las expectativas de movilidad social que se han fijado previamente.¹⁸⁶ Este rol, al igual que en el caso de las expectativas sobre movilidad social, se ha mantenido casi inmutable y, en los casos en que se ha modificado, lo ha hecho para reforzar la concepción de la educación como un paso necesario para la obtención de la movilidad social.

Dado que la baja movilidad social de los aymara puede ser definida como una dimensión de su marginalidad sociocultural, el rol de la educación también puede entenderse como la principal estrategia para superar esta marginación. El deseo central de los aymara adultos es que sus hijos no sean como ellos¹⁸⁷ y este deseo puede o no tener una implicancia de disolución de lo étnico, dependiendo de la forma en que cada individuo y cada discurso defina lo que es dejar de ser como las generaciones anteriores. Como sea, en términos generales, no se presta mayor cuidado a esta temática y la paradoja de dejar de ser aymara para dejar de ser pobre o discriminado sólo aparece cuando se inquiera explícitamente acerca del problema así definido.

Los casos en que la educación no es conceptuada como un medio para alcanzar la movilidad social esperada, sino como un medio para alcanzar una formación personal adecuada son escasos y en gran medida emergentes. Dentro de esta nueva forma de conceptuar a la educación, podemos encontrar las recientes peticiones por contenidos étnicos en los programas curriculares que se entregan a los alumnos aymara. Estas peticiones por contenidos étnicos están presentes de una manera mucho más clara en los discursos intelectual y organizacional, siendo su presencia ambigua para el caso del discurso masivo¹⁸⁸ y prácticamente inexistente en el caso del discurso liberal.¹⁸⁹

Podemos identificar dos vertientes de las peticiones por contenidos étnicos en la educación. La primera dice relación con el idioma aymara y la segunda se relaciona con la educación intercultural bilingüe. Las peticiones por enseñanza y rescate del idioma aymara son las más evidentes y las más fáciles de identificar.¹⁹⁰ Transversalmente, casi la totalidad de los discursos (a excepción del liberal) y gran parte de los individuos, identifican la lengua aymara como un elemento de etnicidad importante, en muchos casos el único elemento de etnicidad claramente identificable como aymara, en detrimento de otros posibles elementos que no son considerados importantes o que francamente se desconocen. La importancia otorgada a la enseñanza del idioma aymara y su emergencia como elemento distinguible de etnicidad nos hacen plantearnos la pregunta acerca de la vigencia actual de la separación establecida en otros estudios sobre etnicidad aymara, que definían la

¹⁸⁶ *“Para que no sufra lo mismo que sufrió mi mamá. Eso siempre me dice ella, que antes de ser concejal trabajaba en el sol, que tenía que caminar cuadras pa’ ahorrarse pa’l pasaje eh.. que a veces no teníamos pa’ comer ese tipo de necesidad, entonces para ella ser profesional es como ya no tener tanta necesidad, porque siempre me dice que la plata se puede acabar pero una profesión nunca se va a acabar.. también creo que es verdad.”* (Giovanni Tancara. Ans. pp.6)

¹⁸⁷ *“Porque ella decía, hasta ahora me dice de que ella no quiso que fuera igual que ella, como todo padre desea, no.. ella es analfabeta pero no quería que sus hijos fueran analfabetos, que por lo menos supieran saber leer y escribir mm eso”* (Eulogia Chura. Ans. pp.44)

¹⁸⁸ *“Ahora sí po’, ahora dicen que queremos unos profesores de aymará”* (Lucía Solís. Ans. pp.65)

¹⁸⁹ *“Ahora les están metiendo eso, les están metiendo que.. según que son aymara, que tienen que tener su lengua.. oye ¿y pa’ que sirve la lengua aymará?.. a nosotros nos sirve el inglés, el francés.. pa ‘ que un día podamos ser potencia del turismo”* (Sergio Blanco. Ans. pp.56)

¹⁹⁰ *“Así no más, lindo ser aymará.. también quisiera ir a.. que sepan todos aymará hablar.. hasta los que están en la oficina.”* (Lucía Solís. Ans. pp.71)

desaparición del monolingüismo aymara o del bilingüismo aymara-castellano, como un factor importante de desaparición de identidad étnica en la cultura aymara.

A la luz de las evidencias actuales, debemos decir que, claramente, el manejo del idioma aymara como lengua instrumental está en pleno retroceso. Sin embargo, el hecho que la lengua aymara y su desaparición o rescate sea un tema de plena vigencia hoy en día, nos hace cuestionarnos hasta qué punto efectivamente la desaparición de la lengua aymara, como lengua instrumental, significa una desaparición de la identidad étnica. Postulamos que esta paradoja puede resolverse si dejamos de pensar que la importancia del idioma aymara radica en su utilización efectiva y comenzamos a conceptualarla como una herramienta política que es utilizada por los aymara para resaltar su heterogeneidad cultural y para demandar desde ésta transformaciones en las políticas públicas de enseñanza. No sería ya de crucial importancia hablar o entender la lengua aymara, fenómeno que de todas formas se mantiene y que incluso evidencia cierto repunte dadas las condiciones actuales de mayor aceptación de lo étnico en la sociedad regional¹⁹¹, lo que sería importante, en cambio, es la forma en que se define la lengua aymara como elemento central de una cultura étnica y de las formas en que tal cultura étnica desea perpetuarse.

La segunda vertiente de las peticiones por contenidos étnicos en la educación se relaciona con las demandas por la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas que cuentan con alumnos de ascendencia aymara, petición que podríamos denominar de elite, pues no existe en el discurso masivo y, en términos generales, los aymara no manejan su significado y mucho menos lo incorporan en sus expectativas sobre educación. La educación intercultural bilingüe es un tema definitivamente emergente, sobre el cual no se ha alcanzado ningún consenso ni en relación a cual sería su mejor definición para la etnia aymara chilena, ni mucho menos acerca de cual sería la mejor manera de implementarlo.¹⁹² Esta falta de consenso se evidencia en la mantención del debate en las esferas de la elite, tanto en la esfera intelectual como en el debate organizacional, representado por la Conadi y el gobierno.

Más allá del debate acerca de la utilidad de la implementación de la E.I.B., lo interesante de subrayar aquí es en qué medida la inexistencia de demandas, desde las comunidades, por la implementación de la educación intercultural bilingüe nos habla de lo escasas y dispersas que son las expectativas étnicas sobre educación y como estas demandas, en los casos en que existen, ponen el acento casi exclusivamente en la labor del Estado chileno y no en las posibles acciones que las localidades puedan llevar a cabo¹⁹³ (lo que nos remite al tema de la discontinuidad organizacional). Dado que la municipalización de la educación impide un control gubernamental más estricto sobre la forma en que se implementan sus políticas de educación (por ejemplo, es decisión de la municipalidad quienes serán los profesores contratados para cada año escolar), la implementación de

¹⁹¹ “pero, yo no sentía vergüenza sino que, quizás tenía un poco temor, que todos se enteraran de que era aymara, eso, por eso que no lo hablaba, pero después, como que ahí con la ley, no se po' ahí me sentí orgullosa de ser aymara y quise rescatar mi.. mi dialecto y empecé a practicarlo, más que antes.” (Eulogia Chura. Ans. pp.46)

¹⁹² “se les impuso a ellos y como no hubo socialización la mayoría de las personas, hasta hoy en día, tienen un concepto, osea perciben mal el concepto de interculturalidad, interculturalidad lo perciben como solamente hablar el idioma aymara, solamente, comer comida típica aymara, solamente bailar bailes aymara y no apunta a lo que es el conocimiento de todos los que están en su entorno osea, conocer.. o que el niño pueda desenvolverse en diferentes sitios ecológicos, en diferentes ambientes no que.. no lo entienden así, muchos se oponen.. y por eso no les trae ningún beneficio..” (Maritza Quispe. Ans. pp.41)

¹⁹³ **¿Tú crees que hay un cambio radical en la educación?** Yo creo que no, honestamente no, porque no hay políticas de gobierno que apunten a eso (David Paco. Ans. pp.20)

las demandas étnicas en la educación se ve entrampada desde todos los frentes donde es posible ponerla en práctica: desde el nivel agencial, pues las localidades no manejan conceptos claros, más allá de la enseñanza del idioma aymara, acerca de qué sería adecuado enseñar a las generaciones más jóvenes de aymaras acerca de su heterogeneidad cultural; desde el nivel estructural, pues pese a que algunas Universidades de la región titulan a profesores con la especialidad de educación intercultural bilingüe, es decisión de las municipalidades el contratar a estos profesores y, en términos generales, esto no se hace; y por último desde el nivel del debate intelectual, pues ya que si la elite no es capaz de llegar a un consenso en relación a que es lo que se espera de la educación, difícilmente podrán estos debates llegar al resto de la población aymara residente tanto en la ciudad como en la cordillera.

Ya sea que estemos hablando de peticiones por la enseñanza y rescate de la lengua aymara o que nos estemos refiriendo a peticiones más elaboradas, como es el caso de las peticiones por educación intercultural bilingüe, lo cierto es que la educación continúa siendo principalmente un medio para alcanzar las expectativas sobre movilidad social y no un medio para reforzar la identidad étnica ni los contenidos culturales heterogéneos.¹⁹⁴ Pese a que los aymara sienten su heterogeneidad cultural como algo presente y tangible, esto no significa que estén dispuestos a modificar sus expectativas sobre la educación, sino más bien que están dispuestos a aceptar modificaciones a las políticas públicas de educación siempre y cuando éstas no interfieran con las expectativas sobre movilidad social ya establecidas

¹⁹⁴ “bueno de hecho mi familia no quería que estudiara educación parvularia, porque me dijeron no vas a ganar plata con eso” (Maritza Quispe. Ans. pp.39)

CONCLUSIONES .

El desarrollo de esta investigación ha girado en torno a dos ejes principales de comprensión de la realidad social del Norte de Chile. En primer lugar hemos buscado comprender y desplegar las dialécticas que se producen a través de la interacción entre la sociedad chilena, productora y reproductora de las políticas de intervención estatales, particularmente en lo que a políticas educativas se refiere, y las comunidades aymara.

El estudio de dichas dialécticas nos ha permitido comprender que este fue y es un proceso social dinámico y complejo, que abarca desde componentes económicos y geopolíticos hasta correlaciones de fuerzas simbólicas que se disputan el poder de definir *quienes somos* y *quienes son los otros*, en constantes luchas donde las posiciones de los dos elementos identificados (las comunidades aymara y la sociedad chilena) nunca han sido posiciones simétricas sino que, por el contrario, el poder de significar, definir e intervenir ha estado siempre desbalanceado, favoreciendo al elemento *chileno* por sobre el *aymara*.

La complejidad del fenómeno social que hemos investigado nos ha impulsado también a buscar aparatos conceptuales que nos guíen en el descubrimiento de las relaciones asimétricas de poder que hemos detectado. Para esto ha sido imprescindible contar con el aporte teórico de variados puntos de vistas que nos permitieron cambiar el foco de atención de acuerdo al estado específico en que la dialéctica entre sociedad chilena y comunidades aymara se estaba desarrollando. Así, en algunos momentos fue necesario conceptualizar dicha dialéctica, como la relación entre dos conjuntos socio-culturales separados, uno en posición de dominación y el otro en la posición de subordinado, como en el caso de la imposición del idioma castellano por sobre la lengua aymara en las escuelas públicas de mediados del siglo XX. En otros momentos, en cambio, bastó con definir las relaciones entre sociedad chilena y comunidades aymara como pertenecientes a un solo conjunto social, al interior del cual, se generaban luchas de poder y de significación entre elementos que no tenían las mismas posiciones en las correlaciones de fuerzas simbólicas, como ocurrió cuando nos detuvimos a analizar las apariciones de movimientos sociales de base étnica en la década de 1.980 y comprobamos como sus miembros cumplían con casi todas las características reseñadas por Sztompka para la aparición de movimientos sociales en el contexto de la modernidad.

Desde una segunda perspectiva, el desarrollo de esta investigación nos permitió comprender de qué maneras los fenómenos socio-históricos que estamos analizando no son exclusivos para la realidad nacional o regional si no que responden a momentos socio-históricos de mayor envergadura.

De esta forma pudimos comprobar de qué manera las políticas asimilacionistas o de *chilenización* en las que incurrió el Estado chileno, durante poco más de un siglo, obedecían a un momento histórico en que el paradigma del Estado-nación era considerado, a nivel mundial, como el pilar fundamental sobre el que debía constituirse un sistema de gobierno moderno. Paradigma que generó una serie de explicaciones sobre la realidad sociopolítica, así como institucionalidades, procesos administrativos y generación de políticas públicas que se tradujeron en acciones y medidas concretas por parte del Estado chileno.

Dentro de estas medidas, una de las cuales probó ser de capital importancia, dado su

potencial de homogeneización cultural, fueron precisamente las políticas educativas con las que se intervino a las poblaciones indígenas de Chile en general, y a las comunidades aymara en particular, políticas que se orientaron desde una perspectiva asimilacionista que buscaba la identificación de los individuos con discursos, símbolos y significaciones del ideario nacional que habían sido construidas precisamente, a costa de las poblaciones indígenas.

La puesta en práctica de *estructuras asimilacionistas* (instituciones, procesos, discursos, etc) generó, a su vez una respuesta de aquellos hacia quienes iban dirigidas, las poblaciones aymara, quienes actualizaron las políticas gubernamentales de acuerdo a estrategias que, según la coyuntura histórica en la que se encontraban, demostraron ser las más adecuadas y pertinentes para su situación. Comprobamos así, cómo los aymara reorientaron su consumo y sus mapas cognitivos para incorporarse de maneras efectivas a los estilos de vida considerados nacionales a través, principalmente, de las migraciones rurales-urbanas y el deseo de obtener mayores niveles de educación para sus hijos lo que condujo, a su vez, a una interacción cada vez mayor entre la sociedad chilena y las comunidades aymara las cuales, por encontrarse en una posición de poder asimétrica que les subordinaba, vieron diluirse de manera acelerada aquellos contenidos culturales y formas simbólicas de entender la realidad social que les hacían altéricos de alguna manera con respecto al resto de la población nacional.

Siguiendo esta segunda línea temática, nos fue posible constatar la gran variedad de procesos y actores sociales que, tanto a nivel regional como global, permitieron el quiebre del paradigma del Estado-nación y la emergencia de un fuerte cuestionamiento a las formas en que se había estado manejando el tema de la heterogeneidad cultural. En términos locales, fuimos capaces de dilucidar el elemento paradójico que constituyó el deseo de incorporarse a la sociedad chilena que sostuvieron las poblaciones aymara durante casi todo el siglo XX y que se manifestó, como ya dijimos, a través de la incorporación a las políticas educativas y las distintas oleadas migratorias hacia la ciudad, lo que generó una mayor interacción entre los migrantes y el resto de la población urbana, acentuando esta interacción, como suele suceder en contextos de relaciones entre grupos sociales distintos, la sensación de alteridad con respecto a *los otros* y un reforzamiento de la solidaridad respecto al *nosotros*.

La aparición de estas formas de organización solidaria se conjugó a su vez con factores de carácter regional, representados por el resurgimiento de discursos indianistas en el resto del Conosur, discursos que posibilitaron la transformación de la *alteridad aymara* en una autoidentificación étnica, de reinención de la identidad indígena. De la misma forma, a nivel nacional, la aparición de los movimientos de reivindicación étnica, coincide con la aparición de movimientos sociales en oposición a la dictadura que se sitúan como contestatarios a las formas en que se había definido el Estado-nación chileno, entre ellas, el carácter de homogeneidad cultural sobre el que se había construido el ideal de nación.

La sumatoria de los procesos sociales que describimos se unió a una serie de transformaciones, a nivel global, de carácter económico, político, cultural y social que desencadenaron profundos cuestionamientos al concepto de un Estado equivalente a una nación, esto es, a la idea de una cultura homogénea al interior de las fronteras nacionales. A partir de estos cuestionamientos y del cambio en la correlación de fuerzas políticas que surge con el retorno de la democracia, emerge un nuevo paradigma que reconoce al Estado chileno como esencialmente multicultural.

Nos encontramos, entonces, ante la emergencia de un nuevo paradigma, esto es, ante nuevas formas de definir la heterogeneidad cultural que, más que claramente propositivas, se caracterizan por afianzarse en torno al cuestionamiento del paradigma del Estado-nación. Podemos proponer dos explicaciones para este fenómeno, el primero se referiría al carácter esencialmente fragmentario de la globalización, que divide y localiza identidades y que no persigue proyectos sociales universales o totalizantes, sino que se conforma con la expansión transnacional del capital y la homogeneización cultural que deviene de tal transnacionalización de las industrias globales de consumo cultural.

La segunda explicación, enmarca esta falta de proposición y de coherencia conceptual refiriéndose al carácter emergente, de reciente aparición, de este nuevo paradigma, lo que significaría que, a medida que los procesos socio-históricos continúen desarrollándose por estos derroteros, cabría esperar la aparición de una argumentación más sólida en torno a qué es ser un Estado multicultural y cuáles son las políticas públicas que un Estado multicultural debe tener para conservar su unidad interna sin pasar por encima de la heterogeneidad que contiene.

Como sea, el emergente paradigma del estado multicultural no ha resuelto temas relacionados con la definición de las minorías, su lugar en el ideario nacional o las formas en que las minorías pueden o no recibir derechos por parte del Estado, ya sea a través de derechos colectivos o de carácter individual. En el caso chileno, aún no se han resuelto las problemáticas en torno a si Chile es un país pluriétnico o multinacional y las implicancias que esto pueda tener para la institucionalidad estatal, la generación y aplicación de políticas públicas y las acciones que esto implica sobre las poblaciones sometidas a la soberanía estatal.

Por lo tanto, podemos decir que, de alguna manera, lo que se está haciendo es construir teoría sobre la marcha, generando discursos y acciones que se sostienen sobre las movedizas arenas de fenómenos difíciles de conceptualizar dada su alta complejidad y dinamismo, lo que genera políticas públicas erráticas que se corrigen de acuerdo al modelo de ensayo y error. Un ejemplo claro de esto se manifestó cuando analizamos el caso de la implementación estatal de los programas de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) los cuales, siguiendo las directrices de una descentralización de las políticas educativas así como la búsqueda de mayor pertinencia local de los planes y programas educacionales, han fomentado la mantención de inconsistencias teóricas, pero sobre todo metodológicas, que impiden una sistematización de las iniciativas en torno a la educación intercultural y, en los casos en que la sistematización ha ocurrido (programa Orígenes), los errores conceptuales con relación a su aplicación, principalmente en cuanto a seguirla orientando hacia las poblaciones indígenas definidas como eminentemente rurales, han significado iniciativas de corto alcance, así como un bajo impacto sobre la posible población beneficiaria.

De acuerdo a esto, y como el análisis de los discursos lo demostró, nos encontramos con agentes (comunidades aymara) que actualizan una estructura aún en estado de conformación y en constante cambio (el Estado multicultural), por lo que sus acciones y discursos reflejan tal estado fragmentario, presentándose como polisémicas, dispersas y tan variadas como lo son las fuerzas socio-simbólicas que entran en juego a la hora de redefinir el papel del Estado, las políticas estatales y el rol que juega éste en una sociedad multicultural.

Los aymara entonces, como actores sociales que existen en dinámicas sociales fragmentadas identitariamente, deben readecuarse a los cambios de una estructura (la asimilacionista) a la que ya se habían adaptado y hacerse cargo de las peticiones levantadas desde la perspectiva de la heterogeneidad cultural, lugar donde ya no están tan claros los integrantes de cada bando, reflejándose esto en una desmovilización social, una discontinuidad organizativa y en la incapacidad de generar discursos aglutinadores en torno a qué es ser aymara en el siglo XXI, lo que permite la aparición de identidades porosas que se mueven de una categoría identitaria a otra de acuerdo a los intereses particulares percibidos por los individuos y las comunidades.

Hasta qué punto esta identidad porosa responde a una transformación identitaria contingente o no, es una pregunta que será respondida a medida que el paradigma del Estado multicultural se asiente en la realidad social y en la correlación de fuerzas simbólicas, lo que permitirá dilucidar en qué medida la fragmentación identitaria es un nuevo elemento constante con el que los individuos y los colectivos deben aprender a convivir o, por el contrario, representa un momento de transición en la construcción de nuevos imaginarios colectivos universales que incorporen en su interior el concepto de heterogeneidad cultural.

FUENTES .

OBRAS CITADAS

- Abercrombie, Thomas. "Articulación doble y etnogénesis". En *Reproducción y transformación de las sociedades andinas. S. XVI-XX*. Segundo Moreno y Frank Solomon, compiladores. Ediciones Bya Yala. Quito, 1991. pp.
- Barth, Fredrik. "Ethnic groups and Boundaries: The social organization of cultural difference". Little Brown and Company. Boston. 1969.
- Bello, Álvaro. Wilson, Angélica. González Sergio. Marimán Pablo. "Pueblos indígenas, educación y desarrollo." CEDEM, IDI, UFRO. 1997
- Bengoa, José. "La invención de las minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado". En *Revista de la Academia*. José Fernando García (Ed.). Universidad Academia de Humanismo Cristiano. LOM Ediciones. Primavera 2002.
- Bizquera, R. "Metodología cualitativa" En *Métodos de Investigación Educativa. Guía Práctica*. Barcelona. Ed. CEAC. 1989.
- Bonfil Batalla, Guillermo. "El problema del control cultural". En *Pensar nuestra cultura. Ensayos* Alianza Editorial. 1991. México.
- Canales, Manuel. "Grupos de Discusión" en Delgado J. y Gutiérrez J. *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Ed. Síntesis Psicología. 1999.
- Cañulef, Eliseo. "Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile". Universidad de la Frontera. Instituto de Estudios Indígenas. Temuco. 1998.
- Chiodi, Francesco. Miguel Bahamondes. "Una escuela, diferentes culturas." Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco, 1997.
- Chiodi, Francesco. "La educación intercultural bilingüe en Chile y la reforma educactiva: un diálogo que fortalece." En *Actas del Seminario Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana*. Santiago.1998.
- Dávila, Andrés. "Las perspectivas Metodológicas Cualitativa y Cuantitativa en las Ciencias Sociales: Debate Teórico e Implicaciones Praxeológicas" en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Delgado J. y Gutiérrez J. Ed. Síntesis Psicología. 1999.
- González Cortés, Héctor. "Los aymaras de la región de Tarapacá y el período republicano temprano (1.821-1.879)." *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002
- González Miranda, Sergio. "Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino

1880-1990.” Ediciones DIBAM, 2002.

González Miranda, Sergio. “El estado Chileno y el mundo andino: los efectos de la guerra del salitre.” *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002

Gundermann, Hans. “Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000.” En *Estudios Atacameños*, n° 19, año 2000.

Gundermann, Hans. Foerster, Rolf. Vergara, Jorge Iván. “Mapuches y aymaras, el debate en torno al reconocimiento y los derechos ciudadanos.” RIL Editores, 2003.

Gundermann, Hans. “Sociedad aymara y procesos de modernización durante la segunda mitad del siglo XX”. *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002.

Kimlicka, Will. “Ciudadanía multicultural”. Editorial Paidós. 1996. España.

Lévi-Strauss, Claude. “Antropología estructural.” Buenos Aires : Eudeba, 1973.

Maragaño, Patricio. José Tonko. “Políticas sociales y comunidades indígenas. Desafíos del trabajo Social en el proceso de Construcción del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.” Centro de Investigaciones Sociales. Universidad Arcis. 1997.

Martinez, Nelson, Martinez José Luis, Gallardo Viviana. “Presencia y representación de los indios en la construcción de nuevos imaginarios nacionales (Argentina, Bolivia, Chile y Perú 1880-1920).”

“Rotos”, “Cholos” y “Gauchos”: la emergencia de nuevos sujetos en el cambio de algunos imaginarios nacionales republicanos (sigloXIX)”. En *Nación, Estado y Cultura en América Latina*. Ediciones Facultad de filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Serie Estudios. Junio 2003.

Martinez Soto, Gabriel. “Introducción a Isluga. Universidad de Chile.” Depto. de Investigación. Sede Iquique. Enero 1975.

Murra, John. “Formaciones económicas y políticas del mundo andino.” Instituto de Estudios Peruanos, Lima, 1972.

Muzzopappa, Eva. “Un pasado glorioso. Los mapuche en el discurso del ejército chileno”. En *Nación, Estado y Cultura en América Latina*. Ediciones Facultad de filosofía y Humanidades. Universidad de Chile. Serie Estudios. Junio 2003.

Navarro P. y Díaz C. “Análisis de Contenido” en *Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales*. Delgado J. y Gutiérrez J. Ed. Síntesis Psicología. 1999.

Stavenhagen, Rodolfo. “La cuestión étnica”. Colegio de México. México 2001.

Taylor S.J. y Bogdan R. “Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación”. Ed. Paidós Ibérica. Buenos Aires. 1992.

Tudela, Patricio. “El Estado y sociedad chilena ante los aymaras de Tarapacá (1 ° región de Chile): Factores y consecuencias de su integración entre 1930-1973.” *Comisión de verdad histórica y nuevo trato*. 2002

Van kessel, Juan. “Holocausto al progreso.” *Los aymara de Tarapacá*. Amsterdam 1980.

“Orientaciones para la formulación de proyectos de mejoramiento educativo en el marco de la Educación Intercultural Bilingüe”. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Programa de Mejoramiento Educativo. 2002. Archivo digital (www.peib.cl)

BIBLIOGRAFÍA DE APOYO.

Aróstegui, Julio. “La investigación Histórica: Teoría y Método.” Editorial CRÍTICA. Barcelona, 1995.

Aylwin, José. “Materializaciones y conflictos. Materialización de la Ley Indígena en el territorio mapuche”. Archivo digital.

(<http://www.cejamericas.org/doc/documentos/materializacion-ley-indigena.pdf>)

Baumann, Gerd. “El enigma Multicultural”. Ediciones Paidós. Barcelona, 2001

Baba, Homi K. “El lugar de la cultura”. Manantial. Buenos Aires. 2002.

Chipana, Cornelio. “La identidad étnica en los aymarás de Arica”. En *Chungará* n° 16-17. Universidad de Tarapacá, Arica, Octubre 1986. pp. 251-261.

Delrio, Walter. “De salvajes a indios nacionales. Etnogénesis hegemonía y nación en la incorporación de los grupos aborígenes de norpatagonia y la araucanía (1870-1899).” Tesis para optar al grado de Magíster en Historia mención en Etnohistoria. Universidad de Chile. Stgo, 2002.

Donoso Romo, Andrés. “Empalmes y Tensiones en las comprensiones en torno a la Educación e Interculturalidad. Profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la Escuela Intercultural Urbana E-192 Tobalaba, Peñalolen, Santiago de Chile”. Memoria de Tesis para optar al Título Profesional de Antropólogo. 2003

García Canclini, Néstor. “Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad”. Editorial Paidós. 2001

Giménez, Gilberto. “Modernización, cultura e identidades tradicionales en México.” *Revista Mexicana de sociología*, n ° 4 1994.

Glaser B., Strauss A., *The Discovery of Grounded Theory*, Chicago, Illinois, Aldine. 1967

Gonzáles, Héctor y Gavilán Vivian. “Cultura e identidad étnica entre os aymaras chilenos”. En *Chungará* n°24-25, Universidad de Tarapacá. Arica, Enero-Diciembre 1990. pp.145-158.

Gómez Parra, Domingo. Alejandro Bustos Cortés “Educación intercultural Atacameña.” Instituto de Investigaciones Antropológicas. Facultad de Educación y Ciencias Humanas. Dirección de Extensión y Comunicaciones. Universidad de Antofagasta. Antofagasta. 1999.

Grebe, María Ester. “Migración, identidad y cultura aymarás: puntos de vista del actos” . En *Chungará* n°16-17, Universidad de Tarapacá, Octubre 1986. pp. 205-223.

Guha, Rabahit. “Las voces de la historia y otros estudios subalternos” Ed. Crítica. Barcelona. 2002.

Gundermann, Hans. “Un ensayo de crítica a los programas educacionales aplicados a los aimara.” *Revista de Tecnología educativa*, volumen IX, n° 3, 1986. Stgo. Chile.

Gundermann, Hans. “La visión aymara de la escuela.” Abril 1985 manuscrito

Gundermann, Hans. “La ganadería de camélidos en el norte de Chile.” *Revista Creces* 85, n° 5. Mayo, 1985.

Gundermann, Hans. “Los profesores rurales y la sociedad andina.” Marzo 1985 ¿manuscrito?

Gundermann, Hans. Chipana Cornelio. “Antecedentes sobre la familia aymara y su rol de socialización en un proceso de aculturación.” Instituto de Antropología y Arqueología, UTA. 1986

Gundermann, Hans. Hidalgo, Jorge. (Coordinador). “La experiencia organizativa y educacional en Lirima.” Instituto de Antropología y arqueología, UTA; Fundación Interamericana. Diciembre, 1985

Hidalgo Jorge. “Historia Andina de Chile”. Ed. Universitaria. Santiago de Chile. 2004.

Hidalgo, Jorge. Santoro, Calogero. Gundermann, Hans. “La región andina del extremo norte de Chile. Su proceso de estructuración cultural, política y económica.” UTA Instituto de antropología y arqueología, 1984. (Documento presentado en las IX jornadas nacionales de cultura).

Kotov, Rita. Vergara, Jorge Iván “La identidad mapuche en la perspectiva de los intelectuales indígenas.” *Actas Segundo Congreso Chileno de Antropología*, volumen II / Colegio de Antropólogos de Chile. 1995

Lechner, Norbert y Güell, Pedro. “Construcción social de las memorias en la transición chilena”, en Menéndez-Carrión, A. Et. Al, *La caja de Pandora. El retorno de la transición chilena*. Editorial Planeta/Ariel, Santiago 1999. pp. 185-210.

Mamani, Manuel. “Bilingüismo y su problemática educacional en la provincia de Parinacota.” UTA, Facultad de Humanidades y Letras. 1982

Martínez, José Luis. “La construcción de identidades y de lo identitario en los estudios andinos (ideas para un debate)”. En *Identidades y sujetos. para una discusión Latinoamericana* (José Luis Martínez, editor), Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Serie Estudios, 2002. pp. 89-112.

Subercaseaux, Bernardo. “La construcción de la nación y la cuestión indígena”. En “Nación, Estado y Cultura en América Latina” Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades Universidad de Chile. Santiago, 2003

Sztompka, Piotr. “Sociología del cambio social.” Alianza editorial. Madrid, 1995

Zapata Silva, Claudia. “Memoria e Historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymara de Chile”. Manuscrito.

Zapata Silva, Claudia. “Atacameños y Aymaras. El desafío de la ‘verdad histórica.’” Manuscrito

Texto completo de la Ley 19.253 (Ley Indígena). Archivo digital.

(http://www.mapuche.cl/oldmapuche/documentos/chilenos/legislacion/ley/ley_indigena.htm#Ley%20Indígena)

“Fundamentos de la Educación Bicultural, Documentos de capacitación docente.” Universidad Austral de Chile. Ministerio de Educación. Programa de Educación Rural Mapuche. 1983.

PERIÓDICOS.

La estrella de Arica

ANEXOS.

Entrevista 1.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Antonia Flores Mamani	Ultimo nivel educacional cursado: Primero básico
Edad: 55 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Chislluma (primero básico). Arica
Lugar de Residencia: Visviri	Lugar en que cursó los estudios medios:
Localidad de Retorno: Visviri	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Cocinera. Locataria	
Organización: No Organizada	

Entrevista 2.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: David Paco	Ultimo nivel educacional cursado: Estudios Universitarios completos
Edad: 27 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Bolivia, Visviri y Arica
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios: Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Visviri	Lugar en que cursó los estudios superiores: Ciudad de Arica
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional: Estudios politécnicos. Licenciado en Historia y Geografía de la Universidad de Tarapacá.
Principal Actividad Económica: Funcionario Público; Consultoría social.	
Organización: Instituto de investigación y desarrollo Indígena (MAYAMPI)	

Entrevista 3.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Eulogia Chura	Ultimo nivel educacional cursado: Estudios Básicos completos
Edad: 44 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Visviri
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios:
Localidad de Retorno: Visviri	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional: Estudió Modas en el Instituto Santa Cruz. Ha realizado seminarios de desarrollo local comunal, educación y salud intercultural y turismo en Santiago, Arica, Puerto Montt y Pucón.
Principal Actividad Económica: Concejal. Comerciante	
Organización: No organizada	

Entrevista 4.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Fausta Parimollo	Ultimo nivel educacional cursado: cuarto básico
Edad: 58 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Parinacota
Lugar de Residencia: Chucuyo	Lugar en que cursó los estudios medios:
Localidad de Retorno: Chucuyo	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Artesanía. Pastoreo	
Organización: Warmi Chaurinaca (Mujeres tejedoras)	

Entrevista 5.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Giovanni Tancara	Ultimo nivel educacional cursado: Cuarto Medio
Edad: 17 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Arica. Valle de Azapa
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios: Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Visviri	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Estudiante	
Organización: No Organizado	

Entrevista 6.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Leonel Tapia	Ultimo nivel educacional cursado: Cuarto Medio
Edad: 27 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Localidad de Ticmar
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios: Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Codpa	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chileno-boliviana	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Comercio (En el terminal Agropecuario de Arica)	
Organización: No Organizado	

Entrevista 7.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Lorenzo Varas	Ultimo nivel educacional cursado: Técnico Profesional
Edad: 28 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Arica, Valle de Azapa
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios: Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Chislluma	Lugar en que cursó los estudios superiores: Ciudad de Arica
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional: Título profesional de electro-mecánico (A través de Fosis)
Principal Actividad Económica: Comercio (En el terminal Agropecuario de Arica). Electro-mecánico.	
Organización: No Organizado	

Entrevista 8.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Lucía Solís	Ultimo nivel educacional cursado:
Edad: 58 años	Lugar en que cursó los estudios básicos:
Lugar de Residencia: Valle de Azapa	Lugar en que cursó los estudios medios:
Localidad de Retorno: Valle de Azapa	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: boliviana	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Agricultura	
Organización: No organizada	

Entrevista 9.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Maritza Quispe	Ultimo nivel educacional cursado: Estudios Universitarios completos (UTA)
Edad: 36 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Ciudad de Arica ¹⁹⁵
Lugar de Residencia: Arica	Lugar en que cursó los estudios medios: Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Chapiquiña	Lugar en que cursó los estudios superiores: Ciudad de Arica
Ascendencia: chilena (Bisabuelos peruanos y bolivianos)	Algún otro antecedente educacional: Magister en Educación Intercultural Bilingüe (E.I.B.). Becaria del IDI en 1989.
Principal Actividad Económica: Educadora de Párvulos. Asistente de Proyectos Educativos (Universidad)	
Organización:	

Entrevista 10.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Pedro Pablo Humire	Ultimo nivel educacional cursado: Educación universitaria completa
Edad: 68 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Arica
Lugar de Residencia: Ovalle	Lugar en que cursó los estudios medios: Arica
Localidad de Retorno: Socoroma	Lugar en que cursó los estudios superiores: Santiago
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Profesor Rural	
Organización: No organizado	

¹⁹⁵ Escuela D-17

Entrevista 11.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Pamela Huaylla Mamani	Ultimo nivel educacional cursado: Técnico Profesional completo
Edad: 28 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Putre
Lugar de Residencia: Visviri	Lugar en que cursó los estudios medios: Putre y Ciudad de Arica
Localidad de Retorno: Visviri	Lugar en que cursó los estudios superiores: Ciudad de Arica
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional: Ha realizado, además especializaciones en el área de su carrera técnica en el Instituto de salud de Arica y en otra instituciones de educación Superior nacionales. *Su profesión de paramédico le ha permitido volver a su comunidad de origen
Principal Actividad Económica: Auxiliar Paramédico	
Organización: No Organizado	

Entrevista 12.

Datos personales	Datos Educativos
Nombre: Sergio Blanco	Ultimo nivel educacional cursado: Quinto medio. Secretariado ejecutivo
Edad: 52 años	Lugar en que cursó los estudios básicos: Arica
Lugar de Residencia: Arica (valle de Acha)	Lugar en que cursó los estudios medios: Arica
Localidad de Retorno: Belén	Lugar en que cursó los estudios superiores:
Ascendencia: chilena	Algún otro antecedente educacional:
Principal Actividad Económica: Artesano, fabricante y vendedor de instrumentos musicales en la ciudad de Arica	
Organización: Dirigente de la Asociación Indígena de Acha	