FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
INSTITUTO DE SOCIOLOGÍA
CARRERA SE SOCIOLOGÍA

PUEBLO AYMARA EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO: CAMBIOS SOCIOCULTURALES A TRAVÉS DE LOS RELATOS DE HABITANTES AYMARA DE LA REGIÓN DE ARICA Y PARINACOTA, CHILE

Memoria de Grado para optar al Grado de Licenciado en Sociología y Título Profesional de Sociólogo.

Diego Roberto Álvarez Garrido

Profesor Guía: Juan Carlos Ruiz Flores

2019

“*La tradición de los oprimidos nos enseña que la regla es el «estado de excepción» en el que vivimos”*

Walter Benjamin, 1940

Agradecimientos

Es difícil escribir algo como esto, sabiendo que no sólo termina el ciclo del pregrado, si no también mi paso por esta ciudad. Los asentamientos de esta aventura los puso mi familia, ante todo mi mamá, que me entregó las confianzas para arriesgarme y el apoyo cuando el aliento faltaba. A mi Maggi, sé que odia que le diga abuela, pero eso no es problema, por que es mucho más que eso, es mi otra mamá, no me canso de repetir que fui un afortunado por ello. Continuo con mi hermana, Geraldine, gracias por toda la complicidad, y por tu ejemplo como profesional y mujer de sueños. A mi padre, Mario, que en mis primeros años instó a que me interesara por la historia, y de mano de ello a las humanidades. Y finalizo en la sección Familia, a la institución que me da las alegrías y que yo le doy la vida, al Club Universidad de Chile.

Aquí se merece el espacio la otra familia, esa que uno elige, la de los amigos y amigas, la Casa 4 histórica, les debo el corazón completo. A Maury, compañero de muchas batallas y de muchas más que vienen, A Mauro por tu excelente puntería cuando hace de humor negro se necesita, y a Eli por echar a todos los fantasmas que andaban rondando por la casa, gracias hermana. A la segunda generación de la casa 4, a Sofía, Liza y Conty, por todo el soporte emocional que me dieron en especial en los últimos tiempos de la escritura de esta tesis. Sin ustedes no salía vivo de esta, lo juro. Un apartado especial a Candida, la (gata) reina de la casa, que con los años te ganaste mi cariño, pero que con esfuerzo no ha perdido tu talento en hacerme rabiar. Y por supuesto aquí, en la sección familia 2.0, agrego a los que llamo “los invitados culturales”, Alejandro (Rojo), Eduardo,y Pato, con los que compartimos manjares y humos. Gracias chicos.

Valparaíso me ha dado mucho camino que andar, espero haberle correspondido bien a tan alocado y complejo *puerto querido*. Comienzo con Maite, compañera y pareja en gran parte de este proceso, me resignificaste la idea del amor y el cariño. Gracias, a todos los ilusos y odiosos que nos adentramos en la dulce y agraz escuelita de Sociología a Sebastián, Ariel, Aaron, Alvaro, Camilo, Martita, Sumargui, Chen, Javier, Pablo, Andrés, Valeria, Ivan, Andrea, Vicente y tantas y tantos más, Pero debo hacer una pausa en agradecerte Valentina, por tu apoyo sin pausas, habiendo un charco gigante de distancias tuviste la voluntad de darme consejos claves en esta investigación.

Parte importante de mi formación en esta ciudad, fue la oportunidad de participar del movimiento estudiantil y conocer a un montón de personas que sin compartir carrera se transformaron en imprescindibles. A Juan, Leandro, Gely, Jordan, Kiki,

Erick, Pollo, por compartir la clase, las dificultades y los ideales por una sociedad más justa. Se les lleva siempre. Aquí hago un apartado para un par de amigas que conocí por otra arista de esta aventura, el trabajo en las mesas, mi otro oficio, Vania y Camila. Queridas, que gigantes que son.

Quiero dar paso al agradecimiento a los maestros. Es una pena que no haya tenido la oportunidad de conocerlos en aula, pero me entregaron una guía mucho más humana de lo que encierra las responsabilidades curriculares. A Juan Carlos Ruiz, por ser un amigo y un ejemplo. Por ser persona antes que profesional, por entregarme las confianzas en cuando yo las dudaba. Y a Luzmaría Saldías, por tu corazón gigante de matriarca bonachona, tus consejos en el oficio del Trabajo social, que dan sazón a mi formación como sociólogo.

Cierro con el agradecimiento inmenso a las personas entrevistadas, Maritiza, Marcela, Rolando, Marcelo, Don Eusebio, Doña Juana, Erica y Bernardita por su tiempo y sinceridad. A toda la gente linda en Putre que me ha recibido en variadas ocasiones y que estando tan cerca del lugar de donde me crie, me enfrentó a una cosmovisión del mundo que sólo me hace creer más en la fortaleza de mi continente y en la multidimensionalidad de su gente.

Contenido

1) Introducción 8
2) Problematización 10
2.1) Pueblo aymara: Características en Chile y resumen histórico. 12
2.2) Chilenización: Interfiriendo las identidades locales. 14
2.3) Incorporación del sistema educacional nacional en el territorio conquistado. 16
2.4) Estado Chileno en la segunda mitad del Siglo XX y siglo XXI: Consecuencias para la comunidad aymara 17
2.5) Disminución en el uso de la lengua aymara y respuesta estatal. 18
3) Pregunta de Investigación 20
3.1) Objetivo Principal: 20
3.2) Objetivos secundarios: 21
4)Relevancias 21
4.1) Relevancia Teórica 21
4.2) Relevancia Práctica 22
5) Marco Metodológico 23
5.1) Tipo de Estudio y Diseño 23
5.2) Técnica de Producción de datos. 26
Unidad de Análisis, Unidad de Muestra y Unidad de Observación. 28
5.2) Estrategias de Muestreo 29
5.3) Criterios de Selección de Participantes 30
5.4) Calidad de diseño 33
5.6) Técnica de Análisis de Datos. 35
6) Marco Teórico 37
6.1) El cambio social a través de los significados: La fenomenología y el estructural constructivismo 38
6.2) Modernidad latinoamericana 40
6.3) Etnia 44
6.3.1) Etnificación o Etnogénesis 47
6.4) Nación 48
6.5) Procesos socioculturales en la modernidad latinoamericana. 51
6.6) La identidad como proceso 52
6.7) Lengua: interdependencia ecológica 53
6.8) Socialización y Subjetivación 54

6.9) Hegemonía y Subalternidad: 58
6.10) La educación pública como espacio de gobierno 60
6.10.1) La Escuela como Campo y sus agentes: La comunidad escolar 63
6.11) Comunidad educativa: roles y expectativas. 65
6. 11.1) Educadores: docentes y paradocentes : Educadores tradicionales 66
6.11. 2) Educandos: Estudiantes (Niños, niñas y jóvenes) 66
6.11. 3) Apoderados: Familiares y representación de la comunidad. 67
7) Presentación de la información recabada: Análisis 68
7.1) Identificación de relatos: Breve caracterización de las historias de vida de los participantes 68
1) Bernardita, 59 años 68
2) Erica*, 68 años 69
3) Maritza, 27años 70
4) Carolina, 35 años 71
4) José, 67 años (Profesor) 72
6) Marcelo, 25 años 74
7) Marcela, 31 años 75
8) Rolando, 55 años 77
9) Juana, 60 años 78
10) Eusebio, 76 años 79
7.2) Análisis Temático 80
7.2.1) Modernidad en la frontera: bases de una Ciudadanía Étnica Neoliberal. 81
7.2.1.a) Escuela como espacio de apropiación de discursos modernos. 84
7.2.1 b) Translocalidad 86
7.3) Lengua en estado terminal. 91
7.3.1) Recepción de políticas interculturales en educación. 96
7.3.2) Legitimidad de los educadores interculturales 98
7.4) Identidades: tensiones en la pertenencia étnica y nacional 100
7.4.1) Rol de políticas subsidiarias 102
8) Discusiones y Preguntas 106
8.1) Reflexiones sobre los procesos históricos 106
8.2) Subjetividades indígenas en tiempos de los flujos de informáticos globales. 107
8.3) Nuevas tecnologías comunicacionales 108
8.4) Reflexiones sobre roles en la comunidad educativa fronteriza 109
8.5) Tradiciones en el espacio educativo: Estado neoliberal administrando las etnicidades 111

8.6) Violencias: Particularidades para investigación 111
9) Conclusiones..... 113
9.1) Reflexiones sobre la Nación Aymara 116
10) Bibliografía 118
Trabajos citados 118
11) Anexos 127
11.1) Pauta Entrevista. 127
11.2) Registros Gráficos de José, profesor rural (1978- 1989)..... 129
129
131

1) Introducción

Vivimos en tiempos de flujos de información masivos e instantáneos, de globalización y a pesar de que esta realidad a generando tensiones cada vez más intensas entre lo global y lo local, Hubieron quienes propusieron una homogenización de las culturas, como forma necesaria para la profundización del flujo de los mercados globales (Baeza, 2006), Lo cierto es que, si bien es cierto, se ha difundido la subordinación al capitalismo transnacional, esto no ha significado la homogenización de las prácticas de grupos socioculturales específicos, ni la disminución de conflictos internacionales sobre el control territorial.

Para explicar parte de este fenómeno de complejización identitaria, es que se discutirá en esta investigación la generación de procesos de cambio socioculturales a través de complejos procesos de dominación y adaptación de las condiciones de vida de un grupo humano transfronterizo de los Andes (Bolivia, Perú, Chile y Argentina) particularizado como "*pueblo originario"*, la etnia/nación aymara. Para ello se realizó una investigación de índole cualitativa, entendida en el Marco de los Estudios a través de la aplicación de entrevistas en profundidad a una muestra heterogénea de habitantes de la ciudad de Arica, auto reconocidos aymara, frente a la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, más informantes claves.

El fenómeno está enfocado en un *campo* específico de la administración política del Estado Moderno/Colonial, el Sistema educacional formal chileno, pues se considera como un campo, en dónde se manifiesta la reproducción y cambios en los procesos de subjetivación de los y las habitantes indígenas de la región fronteriza de Arica y Parinacota.

Para comenzar se realizará una pequeña reseña histórica de esta comunidad "etnificada", previamente a la construcción de las Repúblicas nacionales, para luego revisar el actuar conflictivo del Estado chileno con sus vecinos Perú y Bolivia durante el siglo XIX, que tuvo su ejercicio más decidor en el estallido bélico de la Guerra del Pacífico o del Salitre. Sus resultados significaron la incorporación de las actuales regiones del Norte Grande de Chile, pero desde el punto de vista de los aymaras, una nueva subdivisión de sus territorios ancestrales bajo nuevas fronteras nacionales.

Una vez ocupados los territorios, para lograr contar con el apoyo de la población para la nueva administración, Los gobiernos chilenos y actores de la sociedad civil impusieron un violento proceso aculturizador de "Chilenización", En el cual el rol del sistema educacional fue decidor, para la consolidación del poder de la elite,

principalmente santiaguina en las provincias anexadas, limitando el poder del Perú en la población que no emigró después de la guerra.

Los estudios sobre las condiciones de los pueblos indígenas en Chile han aumentado considerablemente, pero siguen estando concentrados en la población etnificada más numerosa, los Mapuche. Además se considera que buena parte de las investigaciones sigue dando atención a los procesos históricos desde una mirada macroestructural, con baja atención a el análisis desde las significaciones de los sujetos, por ello esta investigación se enfocó en indagar algunas pistas que permitan describir, por un lado los impactos de las políticas educacionales chilenas en las últimas décadas, y por otro reconocer las significaciones que estos dan al sistema educacional y los actores que le componen, de modo tal, que sea posible relacionarlos con los cambios socioculturales y poblacionales objetivos, como lo son: el despoblamiento de los pueblos rurales precordilleranos y de altiplano a causa de la migración urbana; el silenciamiento paulatino de su lengua tradicional; pero en paralelismo con el aumento de su autorrenocimiento identitario en los instrumentos de cuantificación estatales, por lo tanto, la noción de una "profundización" de su integración dentro de la sociedad civil chilena, fenómeno que analizaremos desde la categoría de "Ciudadanía étnica".

Para analizar los datos se logra desarrollar tres marcos temáticos de observación en los relatos recopilados, el 1) primero se enfocó en la apropiación de formas de discursos Moderno/colonial a través de la generación de expectativas y hábitos, que argumentan cambios en la forma de habitar el territorio fronterizo 2) El segundo para reconocer las significaciones derivadas del proceso del paulatino silenciamiento de la lengua aymara y la recepción de las políticas interculturales sobre el tema. Y en un tercer momento 3) Analizar los relatos asociados a discursos de apropiación de identidades nacionales, y su configuración en el marco de relaciones alternizadas.

Para finalizar se concluye que el "pueblo" aymara a pesar de que cuenta con las condiciones necesarias en términos culturales para ser considerada una Nación en sí misma, no lo es debido a la inexistencia de un organismo de gobierno que le entregue dicha autonomía identitaria, De esta forma, es que los sujetos aymaras chilenos, aceptan su categorización étnica como medio estratégico para alcanzar una integración en la alteridad heredada de las relaciones de poder coloniales. Los espacios educacionales fueron en un comienzo espacios de homogenización pasando a la actualidad a ser espacios de consolidación de las diferencias en un Marco institucional basado en la inclusión.

Por otro lado, se manifiestan dos grandes futuras líneas temáticas para la investigación: 1) Debido a la necesidad de mayor información, se tomó la decisión metodológica de formular más preguntas relacionadas a las formas específicas de violencias en el área educacional, y sus especificaciones, generacionales y territoriales, para con los y las indígenas, pero al mismo tiempo, con el resto de la población nacional. Esto debido a que se consideró relevante acceder a mayor información que fundamente posibles hipótesis sobre este fenómeno que, por la profundidad de este estudio, tuvo un alcance muy limitado en términos argumentativos. Y 2) en un segundo apartado, se reconoce la necesidad de indagar más al respecto entre la relación existente entre los procesos de subjetivaciones de los indígenas contemporáneos y los medios de comunicación digitales. Pues se consideró como hallazgo de esta investigación la noción de la existencia en este campo de específico de las comunicaciones, de espacios de autovalidación y reconocimiento a la pertenencia indígena. Esta área que podría dar luces más certeras sobre las discordancias objetivas tratadas en la problematización de esta tesis.

2) Problematización

Desde la conquista europea en América, hace ya cinco siglos, las población indígena se ha visto mermada en su densidad demográfica, a parir de las vulneraciones diversas, biológicas y humanas, inclusive incurriendo en genocidio y exterminio de comunidades enteras, hoy estas comunidades conocidas como etnias, también perdieron muchas veces su autonomía política respecto a sus territorios, y con el avance de la historia, las formas de menoscabo basadas en lógicas de un control cultural, han transformado e institucionalizado su proceder, así lo recuerda Gonzales Miranda (2004) ,agregando que actualmente los peligros se amplían hasta el margen de lo simbólico, pues la *aculturación*[1]*,* es decir los procesos de acontecida en los transcursos de estos siglos pone en riesgo la cosmovisión ancestral de la realidad de los pueblos originarios, y por lo tanto, su reproducción a través del tiempo.

[1] Según el “Memorandum for the study of aculturation” se define el fenómeno cómo: aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos con culturas diferentes entran en un contacto de primera mano con cambios subsecuentes en los patrones de la cultura original o en ambos grupos. Bajo esta definición se propone que sea distinguida de cambio cultural, dentro de lo que es un aspecto y de asimilación, que en ocasiones se comprende como una fase de la aculturación (Marrero, 2013)

Para algunos autores en América Latina, desde hace ya más de dos décadas, se viene configurando lo que se reconoce como *emergencia indígena* (Bengoa, 2000) (Gundermann, Publos indígenas en la región atacameña, 2007), fenómeno en el cual diversos pueblos/ naciones indígenas han buscado construir alternativas políticas para contrarrestar el efecto que tuvieron los Estados nacionales latinoamericanos en su desarrollo histórico y memorial, que amparados bajo los discursos de la modernidad, transformaron y readministraron sus territorios, incluso enajenándoles de ellos y a la par, influenciando sus manifestaciones culturales, en pos de la asimilación, y posteriormente, utilizando políticas de integración, buscar su gobernabilidad (Bolados, Neoliberalismo Multicultural en Chile Postdictadura. La política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuche y atacameñas, 2012), (Díaz & Tapia, 2013). En términos territoriales las consecuencias han sido principalmente explotación de los recursos naturales a través de la implementación de la mediana y gran industria extractivista (Ulloa, 2014) (Tomaselli, 2017), Además de que muchas de las manos que dieron su trabajo para la explotación muchas veces fueron provenientes de los mismos sujetos indígenas. (Sanhueza, Cecilia, & Gundermann, 2007) (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2008) (Gobel & Ulloa, 2014). En Resumen, las comunidades locales han solventado territorialmente, económicamente y físicamente, los procesos de despojo de sus formas de habitabilidad.

La historia de la población indígena de América fue invisibilizada y homogeneizada bajo la lógica de la ciudadanía nacional, que para Alberto Padilla (2002) fue fundamental para afianzar el poderío económico y cultural de las nuevas elites criollas que monopolizaron su estabilidad en los espacios de poder. Dentro de los pueblos originarios de América, existe una lucha política contra la hegemonía cultural y económica del mundo occidental, destacan aquellas comunidades de la región andina, principalmente Ecuador, Perú, Bolivia, Argentina y Chile (Fernández, 2009). Esta investigación será enfocada en el caso particular del pueblo aymara, quienes han vistos repartidos sus territorios ancestrales en cuatro de estas repúblicas, generándose condiciones sociopolíticas disimiles en cada una de ellas.

Según Fernández Droguett (2009) , los caminos utilizados por el pueblo aymara en Perú y Bolivia para posicionarse en la escena política, ha llegado a un nivel de organización tal. que ha generado focos de conflicto en esos países remeciendo las estructuras de poder; destacando Bolivia principalmente, al conseguir cambiar su constitución incluyendo legitimidad política al accionar de gran parte de los pueblos indígenas constituyentes de aquel país (Sichra, 2009); A diferencia de lo ocurrido en Argentina y Chile, donde los objetivos políticos de las representaciones políticas aymara han estado centradas en el *reconocimiento de su ciudadanía* para

posicionarse como posibles ejecutores de un cambio social dentro de marcos de acción institucional, pudiendo ser un factor determinante de su debilidad ,su menor población en referencia de los totales demográficos. De todos modos, existen experiencias de apropiación de espacios políticos principalmente en el ámbito local en Chile, en su mayoría pequeñas comunas del norte grande, dónde suelen ser electos representantes de la etnia en cargos públicos de relevancia, pero sin significar aquello que la consecuencia directa de éstas acciones sea un posicionamiento real de las organizaciones indígenas, pues según el autor éstas han cumplido más un rol de visibilización por sobre a uno de proposición (Fernández, 2009) .

2.1) Pueblo aymara: Características en Chile y resumen histórico.

En el actual territorio del Norte Grande habita gran parte de la población aymara en Chile, la segunda etnia con mayor presencia demográfica en el territorio, luego del pueblo mapuche. Se consideraba a partir del Censo del año 2002 que un 7% del total de la población auto reconocida indígena pertenecía al pueblo aymara, unas 48.453 personas. Pero la situación tuvo grandes cambios para el siguiente sondeo del año 2017, en donde 156.756 personas se auto reconocieron parte de esta etnia, aumentando la población en más de un 300%, no obstante, la proporción respecto al total no se modificó del 7%, pues en el promedio al total, el pueblo mapuche también aumentó su población de forma garrafal, a lo que se suma que fueron reconocidas en el catastro muchas más etnias originarias.

Las diferencias censales pueden tener orígenes diversos, empezando desde una cuestionable metodología en la construcción de los instrumentos de medición; pasando por apropiaciones culturales de sectores de la población no pertenecientes a comunidades indígenas reflejo tal vez, de una relativización posmoderna; o inclusive una disminución en la des estigmatización respecto a la pertenecía a pueblos indígenas en el país, es decir un aumento en el orgullo de quienes pertenecen a cada población indígena. En lo personal considero que la tercera de estas opciones es la primordial, pero sin cerrarse a la multiplicidad de factores. Al respecto Alejandro Saavedra Peláez (2000) refiriéndose a los cambios en el registro censal del pueblo mapuche plantea que las problemáticas generadas a partir de la sobre percepción de población pertenecientes a las etnias originarias al largo plazo genera dificultades políticas para la constitución representativa de quienes sí pertenecen a aquellos pueblos históricamente constituidos. Pero estas discusiones deberán ser abordadas en próximas investigaciones.

Según datos del Ministerio de Educación, se reconoce que la población indígena habita nuestro continente desde hace más de 8.000 mil años (Mineduc PEIB, 2004). Notándose su expansión geográfica principalmente en el período de la administración política del imperio Incaico, también conocido en la academia como confederación del Tahuantinsuyo (Arocena, 2006). La presencia de este pueblo se fue asentando alrededor de los Andes, de ahí su nominación en el español como “andinos”, pues los paisajes cordilleranos y precordilleranos han sido testigos del corazón de sus costumbres y tradiciones.

Los aymaras habitan lo que actualmente se divide en el sur del Perú, el oeste andino de Bolivia, el norte de Chile y el noroeste de Argentina, además son los poseedores de la lengua La administración colonial, Las resoluciones de los conflictos de independencia, luego de la Batalla de Ayacucho (1824) y las consecuencias de la Guerra del Pacífico fueron los principales causantes de las redistribuciones fronterizas y jurídicas de sus territorios. Por ello, las condiciones de vida de los aymaras sufrieron grandes cambios al pasar los siglos, desde la invasión y conquista española, pasando de pertenecer a la administración incaica a vivir su población al sistema de encomiendas, para luego experimentar a conocer nuevas formas de subordinación productiva y socio-cultural dentro de las estructuras de las nuevas republicas latinoamericanas., Pues estas mantuvieron la tributación de los indígenas y reconoció la propiedad privada y fiscal por sobre la utilización ancestral de estas tierras (Gonzales & Gundermann, 2009). En resumidas cuentas, los ancestrales territorios poblados por las comunidades que hoy conocemos como aymaras, vieron cómo se separó su integridad en los senos de tres repúblicas, principalmente por obra y acto de intereses ajenos.

Desde la independía de la corona española, las regiones de Tacna, Arica y Tarapacá pertenecían al Perú hasta 1883 con la firma del Tratado de Ancón, luego de la derrota de los ejércitos aliados de Perú y Bolivia en la Guerra del Pacífico, pasan a jurisdicción chilena por 45 años, hasta que el 1929 se firma el Tratado de Lima, en donde se devuelve Tacna a Perú y las otras dos regiones pasan al control permanente del Estado chileno. Es en este período histórico en el que comienza el fenómeno de aculturación social conocido como *chilenización* (Gonzales S. , 1995) (Gonzales S. , 2002) (Barrios, 2006) (Diaz, 2006) (Hurtado, 2010) (Aguirre & Mondaca, 2011) (Díaz & Galdámes, 2013) y que se posiciona como factor trascendental en la problemática, porque a consecuencias de él aún reconocemos secuelas en la población regional y en particular en la comunidad andina local.

2.2) Chilenización: Interfiriendo las identidades locales.

La *chilenización* fue un proceso histórico de imposición social y cultural que desde comienzos del siglo XX se manifestó como diversas formas de violencia y discriminación para los habitantes de "origen" nacional peruano- principalmente-, que siguieron habitando la región una vez finalizada la la Guerra del pacífico o Guerra del Salitre obligándolos a la asimilación de la nacionalidad chilena o fomentando a la migración forzada (Gonzales S. , 1997). Entre esta población también podemos contar a aquellas personas indígenas que habitaban los andes los cuales no se podrían encasillar bajo el paradigma nacional, pues sus vidas transfronterizas y su lejanía con instituciones nacionales n

Las formas de acción que tomó el Estado chileno para lograr tal hegemonización cultural fueron desde la propaganda política, el control de los medios de comunicación cómo los periódicos (Zagal, 2015), la persecución de los resistentes (Hurtado, 2010) y la implementación de instituciones fiscales que administraran los nuevos territorios, fomentando la construcción de obras sociales -Luz eléctrica, Ferrocarril Arica – La Paz-, comerciales -Refinería de azúcar, Hotel Pacífico-, militares -Regimiento Rancagua- y de control -Cárcel- (Barrios, 2006). Todos estos esfuerzos fueron hechos con un claro sesgo de *superioridad civilizatoria*, pues se buscaba recalcar en la población que pertenecer a Chile era pertenecer a una sociedad de progreso, comparada con el estilo de vida "atrasado" de sus vecinos.

> "*Chile los recibió áridos, primitivos, desiertos. Chile los mantiene y los conservará cubiertos de vegetación. Enriquecidos por cien fábricas e industrias poderosas que nutrirán la vida nacional. Porque con espíritu más previsor y más tesonero de que lo que muchos suponen. Él ha ido de la escuela al surco y de la fábrica a la mina y en todas partes ha dejado la vigorosa huella de su mano*"[2]
> .

Pero considero que se debe tener en cuenta algunos antecedentes para comprender estos hechos a más cabalidad, Las países sudamericanos no contaban no más de un siglo de formación cuando se enfrentaron en la contienda bélica, sus procesos identitarios eran disímiles, incluso a quienes sostuvieron que la pertenencia a los relatos nacionales fueron parte fundamental de la derrota peruana (Skuban, 2005), e incluso a quienes acusan que los conflictos bélicos del Chile decimonónico fueron sumamente relevantes en la apropiación identitaria por parte de la población de

[2] Extracto del libro propagandístico de la ocupación chilena en Tacna y Arica, en él se detallan los avances y las consecuencias de la institucionalidad chilena en las ciudades anexadas en pleno periodo plebiscitario. Varas Olea, C, Tacna y Arica bajo la soberanía chilena (Santiago, 1922), p 8.

un Chile con fronteras difusas (Larraín J. , 2001) (Grez S. , 2011). Podemos enmarcar entonces, éste proceso en el marco de la génesis de las repúblicas latinoamericanas, las cuales tuvieron su origen a través del empoderamiento de las elites criollas, compuestas principalmente por descendientes europeos, quienes para controlar los mercados del continente necesitaron, en términos de Benedict Anderson (2011), aplicar *palancas políticas de nacionalismo oficial*, que permitieran englobar una población y un territorio en constante redefinición; utilizaron la educación estatal, el control en la prensa para difundir propaganda de Estado, así como también la producción y difusión de una historiografía afín. Todas estas acciones con el fin último de socializar y solidificar el consenso de las nacientes *comunidades imaginadas* que habitarían las novedosas fronteras de los Estados modernos/nacionales.

Con casi dos décadas de ocupación, el Siglo XX llegó a las provincias de Tacna, Arica y Tarapacá marcado por el recrudecimiento del proceso aculturizador, a la espera de una lenta y agrietada resolución diplomática (Gonzales S. , 2002) . Fueron comunes los hechos de violencia perpetrados por agentes estatales y desde la misma sociedad civil, hacia la población local residente previo a la ocupación chilena, principalmente la población andina, tanto en zonas urbanas como rurales (Díaz & Galdámes, 2013) Pero la profundidad de los cambios y la disminución de la violencia política no cesaron hasta bien entrado el siglo, incluso una vez devuelta la provincia de Tacna a Perú y firmado el Tratado de Lima en 1929, la discriminación y el abuso continuó con la población indígena, pues pasaron a ser las corporalidades del “otro”, una otredad enemiga, peruana o boliviana, siguieron siendo aquellos que debía ser asimilados o expulsados. Si bien es cierto, en la urbanidad lentamente mermó la coacción del estado acompañada por la asimilación de las instituciones nacionales, en el “interior” -valles, precordillera y altiplano- Se siguieron interviniendo con prácticas sumamente violentas la forma de vida de los habitantes aymaras y quechuas en el devenir del siglo pasado. Así se evidencia en los relatos recopilados en el informe de la *Comisión de verdad histórica y Nuevo Trato* del año 2003:

> “*Cuando éramos niños, los carabineros nos pegaban cuando andábamos en la calle y usábamos nuestra vestimenta típica (acso) o hablábamos en aymara. Además, yo creo que también hubo una opresión en las escuelas, para mi estas fueron "laboratorios de transformación" y esto a mi parecer todavía existe.”* Testimonio Javier Vilca, de Lirima

> "*La gente de mi generación también se ve marcada por el proceso de "chilenización", (última oleada), ya sea por Carabineros o por el educador (profesor). Pero lo más importante es que también fuimos chilenizados por nuestros propios padres. Eran ellos los que nos exigían una forma de comportamiento, lo que teníamos o no que decir, etc. Es decir, ellos también*

estaban chilenizados y tenían un cierto orgullo de eso. Lo anterior ocurría más con los varones porque la "mujer" es y fue la principal transmisora de cultura, manteniendo las usanzas y costumbres aymaras."

Testimonio Lino Mamani, de Copaquilla-Chapiquiña.[3]

A los ojos de los relatos del Informe de Verdad histórica y Nuevo Trato, podemos dilucidad cómo el profesor es puesto en el mismo rol que la policía (carabineros) , como agente violento, como dispositivo moderno de homogenización cultural (Mondaca, 2008) , "nacionalizador", Continuaremos con una revisión al proceso de establecimiento del sistema de educación nacional chileno en la historia local del norte grande de Chile

2.3) Incorporación del sistema educacional nacional en el territorio conquistado.

Antes de la ocupación chilena de las provincias de Arica y Parinacota, y Tarapacá, existía una gran mayoría de colegios privados, en los que inclusive se llegaba a educar a través de la lengua materna (aymara o quechua), pues muchos profesores eran traídos desde Bolivia para este fin (Gonzales S. , 1993), pero hay que destacar que su ubicación estaba concentrada principalmente en zonas urbanas, en los principales centros económicos de la región, pero una vez establecido el control político chileno, se impulsó su expansión a los departamentos rurales, debido principalmente a la profundización de la chilenización compulsiva que llegaba a contra reloj (entre 1910 – 1929), y por otro lado, las presiones del movimiento obrero que exigía una mayor cobertura de educación fiscal (Gonzales S. , 2002) .

El sistema educacional en las provincias anexadas contó, además, con un contexto nacional favorable para su consolidación, especialmente, una vez terminado el proceso de tramitación en el congreso de la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria de 1920 (Díaz & Ruz, 2009) De este modo, en un transcurso de cuatro décadas, se establecieron escuelas fiscales en todos los pisos ecológicos de la de la actual región de Arica - Parinacota y Tarapacá,. Pero de igual forma, junto con los intereses del estado nacional, a estos se sumaron las presiones de los campesinos aymaras que solicitaron a las autoridades locales aumentar la escolarización de la juventud local, De esta forma, conscientemente fomentaron la política de construir establecimientos

[3] *Relatos recogidos del *Informe de la Comisión de Verdad histórica y nuevo trato* (Ministerio de Planificación y Cooperación, 2008),

educacionales en los valles altos y en tierras altiplánicas para la mitad de siglo. (Gonzales S. , 2002).

2.4) Estado Chileno en la segunda mitad del Siglo XX y siglo XXI: Consecuencias para la comunidad aymara

La segunda mitad del siglo se caracteriza por la subordinación de los temas indígenas a los conflictos respecto a la administración de la tierra, en particular a los procesos de reforma agraria, en donde más que nunca los comuneros pasaron a ser homogenizados bajo la figura del “campesino” (Bengoa, 2000) o del “particular”, en caso que los conflictos se tratasen sobre legalidad de tierras (Cortés, Gundermann, & Hidalgo, 2014). para luego de unas décadas recibir la negación total de parte del estado dictatorial (1973-1990).

La intervención dictatorial se vio ejemplificada en la habilitación violenta de una alta población de personal militar en los territorios fronterizos andinos del norte de Chile, lugares históricamente habitados por poblaciones indígena. La expansión del uso militar de los territorios, especialmente en el transcurso de los conflictos limítrofes con Perú en 1978, acoplándose a la defensa de los objetivos bélicos de la dictadura al mando de Augusto Pinochet. Además se caracterizó por dar forma de una nueva institucionalidad gubernamental en la región, dividiendo administrativamente los territorios en comunas y rompiendo la estructura tradicional de organización de las comunidades, sustituyendo el poder de las comunidades, posicionando la familia como núcleo organizacional familiar, y entregando poder a las juntas de vecinos y centros de madres planificados desde la centralidad gubernamental (Albó, 2000)

Desde la llegada de la *Concertación de partidos por la Democracia* al poder, en 1990, el proceso político conocido como *transición*, en las postreras del siglo XX y la primera década de del siglo XXI, se lleva a cabo un proceso de intensificación de la inversión estatal en los municipios con alta población indígena, Se promulga la ley Indígena 19.253 en 1993, se crea y fortalece la institución encargada de los asuntos indígenas, CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena), según el trabajo de Vergara, Gundermann y Foerster (2006), aquellas políticas fueron el reflejo de un acuerdo entre el futuro nuevo gobierno representado por Patricio Aylwin, y diversas autoridades indígenas de las principales etnias del país, que se reunieron en Nueva

Imperial en 1989, una vez reconocida la derrota de la dictadura en el plebiscito de 1988.

Conjuntamente, es en estas últimas décadas es dónde se constituye una intelectualidad aymara, vinculada con las teorías decoloniales, el quehacer indígena de Bolivia y otras zonas del continente, dándose muestras de la posibilidad de un proyecto político de *coexistencia*, de igualdad en la diferencia, bajo la idea de una ciudadanía indígena o diferenciada. (Gundermann 2003 en (Hidalgo, 2005), estos hechos constituyen el contexto de desarrollo del reconocimiento de los pueblos indígenas en la *sociedad chilena neoliberal*.

Bajo el clima de "nuevo trato", se han generado diversidad de iniciativas de orden etno-político que buscan velar por instituciones multiculturales, tanto en seguridad social, salud y por su puesto en educación, pero sin salir de los márgenes de una economía de mercado y multiculturalidad bajo normas de globalización, para criterio de Bolados (2012), estás practicas tienen un destino de nuevas formas de control para las poblaciones indígenas, llamándole a este marco ideológico *neoliberalismo multicultural*. En este contexto podemos reconocer ciertas consecuencias en impacto de las políticas estatales en las regiones andinas, en donde el funcionamiento de los establecimientos educacionales en los sectores rurales de la región ha ido en decaída, acorde al aumento sostenido de la migración urbana por parte de la población andina. En la CASEN 2013[4], se evidenció que, en la región de Arica y Parinacota, donde residen más de 47 mil personas autoreconocidas como aymara, es decir, el 40% del total de la población aymara de Chile, y de ese total el 81% por ciento reside en áreas urbanas.

2.5) Disminución en el uso de la lengua aymara y respuesta estatal.

Otro aspecto relevante que retratar sobre condición de deterioro de la reproducción cultural aymara en el Chile actual, lo detalla la encuesta CASEN 2013, la cual da cuenta de la crisis que vive la *lengua aymara* en Chile, ya que el 94,5% no hablarían ni entenderían su lengua, un 2.7% sólo la entendería y un 2.8% sería hablante. Todo lo anterior en contraste con la CASEN 2009[5], en donde el 77% no hablaba ni entendía,

[4] Información sistematizada en: Biblioteca del Congreso Nacional. Francisca Greene Silva. Asesoría Técnica Parlamentaria. fgreene@bcn.cl, Anexo 1853, Área Políticas Sociales, 17/06/2015

[5] Ibid. (op. Cit.)

un 12 % hablaba y entendía, y un 11% sólo la entendía. Los datos más actualizados sobre la temática basados en la encuesta CASEN 2015, no logran ser muy representativos, pues se encuentran sistematizados sin ser divididos por etnias en particulares más allá de la mapuche[6], de todos modos, los números no varían mucho de las mediciones anteriores. En la categoría "Distribución de la población indígena no mapuche según conocimiento y uso de lenguas originarias por zona", sólo un 9,5% de la población habla y entiende la lengua, un 7,5% sólo la entiende y un 83% no la habla ni la entiende (MIDESO, 2017). Estas cifras son alarmantes, en especial porque quienes componen estas cifras son principalmente adultos y adultos mayores. Según la investigación de Espinosa (2009) esta situación permite decir que la lengua aymara tiene condición de *moribunda.*

Por conclusiones como la anterior, en las últimas dos décadas el Estado de Chile buscó implementar una política de apoyo intercultural en su sistema educacional, ésta se denomina: Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) y viene siendo ejecutado desde 1996 hasta la actualidad. Este proyecto ha consistido en la incorporación al currículo nacional de asignaturas relacionadas a la reproducción de prácticas indígenas, para la conservación de su cosmovisión a través del relato oral, en función de valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia (MINEDUC, 2018). En función de este objetivo en la actualidad más del 60% (93) de los establecimientos de las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá se adscriben a este programa educacional, en donde sólo una minoría trabaja la cosmovisión quechua (3), siendo mayoritarios los programas basados en la cultura aymara (90) (MINEDUC, 2018). Sus resultados son de un dudoso éxito (cita) en términos de rescate lingüístico, pero su permanencia genera impactos que sólo en las subjetivaciones de los beneficiarios y comunidades escolares podemos evidenciar.

Por ello, es que este trabajo se enfocó en reconocer bajo el marco de relatos de personas aymaras, más informantes claves, que se relacionaran con los cambios socioculturales posibles bajo el umbral de la relación existente entre expansión y profundización del sistema, educacional chileno la región. Es decir, se buscó poner

[6] Este tipo de prácticas en común en la bibliografía chilena tanto académica como estatal, el interés por temáticas referentes a pueblos indígenas está principalmente enfocada en el pueblo mapuche, así se considera en los discursos de aymaras que trabajan en instituciones educacionales chilenas y deben implementar los programas interculturales de Estado (johnson, 2007).

enfoque en el fenómeno de la gestión de los procesos identitarios y sus impactos en una población entendida bajo márgenes hegemónicos como de “minoría”. Para lograrlo, se tendrá atención a aspectos diversos de los procesos subjetivación de los sujetos participantes, quienes, en la mayoría de los casos, cumplieron roles educandos, es decir estudiantes de colegios chilenos rurales o urbanos, para luego ser ejecutores de roles diversos en el avance de su historia de vida. Pasando a ser educadores, apoderados, estudiantes de educación superior o cumpliendo funciones a fines para su mantenimiento y reproducción.

En resumen, se analizará, cómo las condiciones actuales de la población aymara, tienen concordancia con los valores expuestos en sus procesos de socialización secundaria[7] poniendo atención a las tensiones, violencias, y asimilaciones que estas realidades intersubjetivas diversas en cada proceso de conformación valórica y simbólica de los sujetos se puedan retratar. De esta forma, nos preguntaremos por aquellas significaciones que correlacionen y esbocen posibles interpretaciones que faciliten la caracterización del fenómeno de la educación formal en un territorio transfronterizo, con enfoque en un pueblo indígena particularizado bajo la lógica de etnia.

3) Pregunta de Investigación

A partir de la problemática anteriormente planteada, la investigación se desarrolló bajo el siguiente cuestionamiento:

¿Cómo se reconocen actualmente los fenómenos de cambios socioculturales en los relatos de personas aymaras que desarrollaron su formación escolar en el sistema educacional chileno y que residen en la ciudad de Arica?

3.1) Objetivo Principal:

[7] La socialización secundaria se comprenderá en esta investigación bajo la definición de Berger y Luckmann (1968 en Simkin y Becerra 2013) considerándose el proceso en que el individuo se introduce en nuevos roles y contextos de la sociedad, incluyendo “submundos institucionales” (También podríamos llamarles “Campos” en teoría de Bourdieu) dependientes de la estructura social y la división del trabajo. Este proceso suele generar conflictos con el proceso socializador primario (aludido generalmente a la crianza familiar) pues pueden contraponerse actitudes, intereses, símbolos, objetivos, etcétera. Proceso de tensiones que el individuo devenido sujeto, negociaría luego en su proceso de subjetivación (Martuccelli, 2011).

Reconocer los procesos de cambios socioculturales en los relatos de personas aymaras que desarrollaron su formación escolar en el sistema educacional chileno y que residen en la ciudad de Arica.

3.2) Objetivos secundarios:

1) Caracterizar los relatos heterogéneos de personas aymaras e informantes clave, que desarrollaron su formación escolar en el sistema educacional formal chileno, residentes en la ciudad de Arica, sobre sus experiencias en su participación

2) Identificar y Relacionar los relatos de personas aymaras e informantes claves, que desarrollaron su formación escolar en el sistema educacional chileno, con fenómenos socioculturales teóricos.

3) Analizar los fenómenos de cambios socioculturales en los relatos de personas aymaras habitantes de la ciudad de Arica, en relación a las consecuencias de su participación en el sistema educacional formal chileno.

4)Relevancias

4.1) Relevancia Teórica

Esta Investigación se desarrolló en el marco de los estudios culturales que se comparten en disciplinas como la sociología, la antropología, la psicología social y la educación. Se busca a través del análisis de los relatos recopilados, desarrollar conocimientos sobre el *fenómeno educativo en territorio fronterizo en una población indígena específica.* Sobre lo anterior Giménez Montiel (2008) plantea:

> *"(…) si se asume una amplia perspectiva histórica – y no solamente sincrónica- el investigador no debe preguntarse cuales son los rasgos culturales constitutivos de una identidad étnica, sino cómo los grupos étnicos han logrado mantener sus fronteras (las que los distinguen de otros) a través de los cambios sociales políticas y culturales que jalonaron su historia"* (Gimenez, 2008, pág. 19)

Por ello, al situar la investigación a un contexto geográfico se busca aportar a los estudios socioculturales, trascendiendo las fronteras entre disciplinas de las ciencias sociales. Pues para construir este estudio, se hizo una revisión nutritiva de conceptos de áreas diversas, que discuten tensiones, culturales, identitarias y sociopolíticas, a través de análisis relatos subjetivados. A partir de ello, es que se hará uso de conceptos de ciencias sociales diversas que negocian con los campos de estudios de la sociología, algunos de ellos serán: curriculum oculto, transculturación, asimilación, hibridación y vitalidad lingüística.

La expansión de la educación formal de índole nacional en territorio transfronterizo, como contexto, será el marco de acción socio/histórico, que tuvo como consecuencias la generación de procesos de cambio social, no exentos de tensiones que discuten los relatos de la modernidad latinoamericana. Todo lo anterior evidenciado en el devenir de las vidas de quienes pertenecen a este pueblo andino, que trasciende fronteras y que por supuesto, fomentó prácticas culturales mucho más longevas que el mismo proyecto del Estado nacional.

4.2) Relevancia Práctica

En cuanto a las relevancias prácticas. Las relaciones transfronterizas deben ser tratadas con suma responsabilidad. Correspondiendo a la contingencia política con los vecinos Estados de Bolivia y Perú. del mismo modo, la creciente solicitud de acceso de espacios de poder por parte de las culturas indígenas subalternizadas de los Andes. Para lograr relaciones cooperativas por las diversas comunidades que habitan este continente. Sería complejamente perjudicial desconocer los saberes de la ancestral existencia humana en estos territorios, en desmedro de nuestra convivencia ecosistémica.

En el pasado reciente, se finiquitó un proceso judicial internacional por la disputa de algunas millas marítimas en la frontera norte con el Perú (2014). Por otro lado, el Estado chileno se enfrentó a su par boliviano en la Corte Internacional de la Haya (2018) respecto a la negociación bilateral para la salida soberana al mar de Bolivia, Aunque finalmente resultó favorable a la posición chilena de invalidación. Ambos procesos judiciales tienen su origen en las consecuencias que dejó la Guerra de Pacífico o del Salitre (1879-1883) -según la corriente historiográfica-. Este conflicto es uno de los principales antecedentes del porqué la población aymara viva “dividida” bajo lógicas territoriales ajenas a su control. Por lo anterior y por la condición de territorio transfronterizo de la Región de Arica y Parinacota, Es que deben ser documentadas y

evaluadas las condiciones que el Estado de Chile a impuesto, a través de su gobierno, a los territorios conquistados desde 1880.

La importancia de esta investigación radica en reconocer la multiculturalidad en el territorio chileno, y dar pie a fomentar una conversación seria y enterada, sobre las relaciones entre las diversas comunidades que se desenvuelven desde mucho antes de la existencia de las repúblicas latinoamericanas en el territorio estudiado. Todo con el fin máximo de resguardar el bienestar y la integración de los pueblos del continente americano, pudiendo traducirse aquello, en la 1) generación de cambios políticos desde las instituciones estatales, enfocados en el progresivo reconocimiento administrativo del pueblo aymara, para dar pie a su reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas devenidos naciones, pues considero sumamente necesario para consolidar democracias más locales y acordes a las diversas realidades de Chile y América Latina. Además, se busca 2) contribuir con fundamentos teóricos para la conformación de alternativas políticas localizadas provenientes de organizaciones sociales de índole indígena aymara, en función de su autorreconocimiento como nación transfronteriza.

5) Marco Metodológico

5.1) Tipo de Estudio y Diseño

La siguiente es una investigación de orden **cualitativo,** pues reconoce como principio básico que el mundo social es construido por significados y símbolos, por ello su misión es dilucidar esa construcción y sus significados (Chárriez, 2012). La diferencia está en la profundidad, en el detalle que se genera al trabajar con los significados, en comparación con los trabajos estrictamente cuantitativos, los cuales a partir del acceso a una mayor cantidad de datos buscan construir conocimientos por vía de la generalización, sin restarle importancia, pues es diametralmente importante su aporte al diálogo investigativo.

En cuanto a los paradigmas que sustentan la investigación cualitativa, uno sus principales fundamentos se reconocen en la fenomenología, que es definida de la siguiente forma en su función investigativa:

> “La investigación fenomenológica es la descripción de los significados vividos, existenciales. La fenomenología procura explicar los significados en los que estamos inmersos en nuestra vida cotidiana, y no las relaciones estadísticas a partir de una serie de variables, el predominio de tales o cuales opiniones sociales, o la frecuencia de algunos comportamientos.” (Rodriguez, Gil, & García, 1996) (pp. 40)

Una característica fundamental de la investigación cualitativa es su diseño flexible y su interés por la búsqueda de los discursos que en los sujetos predominan y que permiten al investigador construir conocimiento de forma **inductiva** pues se requiere de su enfrentamiento con la realidad para lograr generar los conceptos y relaciones que aporten al conocimiento, a través de la interpretación de éstos. (Alvarez Gayou, 2003).

Por otro lado, Ruiz plantea que la construcción del conocimiento en estas investigaciones puede ser calificado también como **abductivo**, gracias a la facilidad que tienen este tipo de metodologías de construir conocimiento a través de la formulación de nuevas preguntas para la progresiva generación del saber a través del diálogo académico (Ruiz, 2009). Esta investigación se considera como un ejemplo de esta forma de este razonamiento lógico.

El carácter de alcance de esta investigación es principalmente **exploratorio**, pues viene a sumarse al diálogo sobre la relación de los pueblos indígenas y el Chile actual desde una perspectiva de los estudios socioculturales de frontera enfocado en temática indígena. Sólo en los últimos años, estas líneas han tenido un realce sustancial, pero de todos modos la producción académica nacional, en su mayoría, ha sido predominantemente dedicada a los estudios relacionados con el pueblo mapuche, concentrando focalizada la mirada de “lo indígena” en los conflictos y características de esta etnia, podríamos decir que se generó una hegemonía dentro de la marginalidad.

Probablemente las razones que fundamentan este fenómeno guarden relación con el hecho de que el pueblo mapuche es el grupo indígena de mayor población (Aravena & Silva, 2009). Por lo anterior, es que esta investigación se constituye sumándose a la iniciativa de profundizar el saber sobre la realidad de las etnias originarias alejadas del centralismo predominante en Chile, en el contexto actual neoliberal. Por ello, podemos considerar esta investigación como un primer paso para el fomento de investigaciones

futuras que traten sobre los procesos de subjetivación de personas pertenecientes a pueblos indígenas en la región, y cómo se configuran las ciudadanías étnicas en Latinoamérica

Por otro lado, tiene un carácter **descriptivo**, según la propuesta de Hernández Sampieri et al. (2010) pues considera los componentes del fenómeno estudiado, miden conceptos y sus utilidades, y busca definir variables. Notándose lo anterior en la construcción de sus análisis interrelacionando los relatos recopilados en diálogo con los estudios sociohistóricos y culturales que en las últimas décadas han permitido reconocer de forma más profunda los hechos sociales acontecidos en el norte grande chileno. Estos estudios son producto del esfuerzo de académicos de las principales universidades de la zona como, Sergio Gonzales Miranda (UNAP) (2002) (1993) (1997), Alberto Díaz Araya (UTA) (2006) (2013) o Hans Gundermann (UCN) (2007) (2009), entre otros y otras.

El diseño de la investigación **f**ue **semi/proyectado,** por lo tanto flexible (Bassi, 2014)**,** pues se permitió reconocer los discursos de actores disímiles, basados en una muestra sumamente heterogénea y con profundidades dispares según las condiciones al momento de la ejecución, debido a las dificultades de costos, por eso, el origen de los datos si bien es cierto fue diverso, pues hubo cambio de método de recolección de datos. De todos modos, la construcción del análisis semántico y hermenéutico de los datos expresó sus hallazgos a través de la interpretación. Respecto de las profundidades desiguales, estas se denotan en la utilización de técnicas mixtas para el acceso a los relatos, pues si bien es cierto, para la planificación inicial se proponía el uso del método *historias de vida,* por cuestión de limitantes de acceso y recursos en la mayoría de los casos sólo se logró acceder a sólo una *entrevista en profundidad.*

Otro ejemplo de la emergencia de las decisiones del proceso investigativo fue que los inicios de la investigación existía la intención de reconocer las relaciones sociales dentro de la aula “chilena” con niños y jóvenes de origen indígena andino, para dar un escaneo actual de las relaciones escolares en el sistema educacional formal, no pudo ser ejecutado por las dificultades que presentaba coordinarse con los establecimientos educacionales para lograr el acceso de forma reiterada, por ello el enfoque pasó a ser reemplazado por la oportunidad objetiva de reconocer relatos de personas aymara que *vivieron el proceso en distintos momentos históricos* durante la segunda mitad del siglo XX ,y en distintas condiciones educacionales (educación rural y educación urbana), los enfoques de la investigación fueron constantemente revisados con la intención de ajustarse a las oportunidades reales del investigador en término del coste económico para su ejecución, como de su posibilidad de gestión cómo único agente procesador.

5.2) Técnica de Producción de datos.

La técnica programada originalmente para esta investigación era la **historia de vida**, que según Pérez (2000) es un método que permite acceder de forma profunda en el conocimiento de la vida de las personas, para de esta forma captar procesos y las formas de cómo los individuos perciben el significado de su vida social. La aplicación de esta metodología se justifica por la intención de búsqueda por reconocer la ambigüedad y el cambio, pues se aleja de una visión estática de las personas y los hechos sociales, a la vez que valora las contradicciones, las ambigüedades y hasta las faltas de lógicas que se experimentan a lo largo de la vida de las personas (Chárriez, 2012). Para la investigación era necesario reconocer en los relatos de los sujetos respecto a los cambios en su relación intersubjetiva con las instituciones educacionales, manifestándose en los cambios de roles: como el de estudiantes a apoderados, o como el cambio de estudiante a funcionario de la educación. Además de buscar en sus relatos los discursos presentes sobre el sistema educacional y su trato a los pueblos originarios en la actualidad. Para ello se buscaba acceder a los relatos de unas 6 personas de diferentes edades y condiciones diversas.

En cuanto al detalle de su aplicación, y debido al cambio de la técnica para lograr más representatividad, se decidió hacer menos encuentros , pero acceder a más sujetos que aportaran con sus relatos .Cabe destacar que las técnicas cualitativas fueron propuestas a partir de los términos de confianza con los entrevistados, puesto que algunos de ellos son parte de redes de relaciones sociales con el investigador: por ejemplo: los y las participantes son compañeros de trabajo de la agentes de mi familia, vecinos del mismo barrio, o ex compañeros de curso ; Esto significó una ventaja que permitió que el acceso a la conversación contase con una mayor cuota de profundidad las temáticas.

Cabe señalar, que en algunos casos se lograron realizar dos reuniones de larga duración (80 min. Aproximadamente c/u) y en las restantes ocho sólo se logró agendar un encuentro por persona que bordearon los 60 minutos de duración, aplicándose la pauta de la entrevista sólo cómo una entrevista semiestructurada sin lograr acceder a información más detallada sobre la infancia y juventud de los y las participantes, todo en función de mejorar la gestión de los tiempos del trabajo de campo y sus costos,

considerando que resido actualmente en la región de Valparaíso. Sobre las decisiones de la investigación, Serbia plantea lo siguiente:

> *"La estrategia cualitativa de producción de datos es recursiva, el investigador va avanzando conforme a la información que produce y analiza, y así, decide los próximos pasos a seguir. El investigador cualitativo va disponiendo en vivo, a partir de lo previsible y lo no previsto, los alcances de la selección. La muestra cualitativa aborda desde lo intensivo las características de la calidad de los fenómenos, desatendiendo su generalización cuantificable y extensiva"* (Serbia, 2007).

Por lo tanto, debido a las condiciones de tiempo y disposición de los participantes, el instrumento utilizado principalmente fue la **entrevista semiestructurada,** que bien es cierto, se posiciona como columna vertebral de gran parte de los estudios de orden cualitativa. Su intención es acceder a información genérica, para luego dar paso a la profundidad de la información a través de las anécdotas, vivencias y memorias en las cuales muchas veces es en dónde se manifiestan las significaciones dentro de los relatos soporte de las subjetividades. A diferencia de lo que ocurre en una pauta de preguntas estructuradas o en una encuesta, en dónde, se busca responder de manera certera y concisa, en función de hacer más generalizable los contenidos de las interacciones, por ello Vela (2001) plantea sobre las entrevistas cualitativas, lo siguiente:

> *"La entrevista cualitativa proporciona una lectura de lo social a través de la reconstrucción del lenguaje, en el cual los entrevistados expresan los pensamientos, los deseos y el mismo inconsciente; es, por tanto, una técnica invaluable para el conocimiento de los hechos sociales, para el análisis de los procesos de integración cultural y para el estudio de los sucesos presentes en la formación de identidades"* (Vela, 2001)

Para ello, es necesaria la planificación del ejecutor para lograr un instrumento que permita una lectura social, su objetivo es acceder a los relatos de los participantes respecto a los códigos inmersos en las reconstrucciones del lenguaje. Para este caso, se buscó a través de la entrevista construida previamente, a través de presupuestos teóricos, acceder a lo que Ruiz (2009) define *como discurso provocado*, es decir, *aquel que se encuentra dentro de un relativo control de las condiciones de emergencia que el investigador pautea previo al encuentro*. Pero aquellas condiciones no siempre están de la mano del entrevistador.

Al respecto se desarrollarán ciertas ventajas y desventajas que tuvieron los instrumentos utilizados según sus condiciones en el trabajo práctico:

Los lugares de reuniones siempre fueron consensuados con los participantes, de modo que se buscó lograr la comodidad de ambos interlocutores, siguiendo los

consejos de J.M. Serbia (2007), para lograr la liberación del discurso tal como se da articuladamente en los espacios donde se efectúan sus prácticas sociales. Pero en los hechos, fue según sus contextos que estas decisiones tuvieron efectos diferentes.

Por ejemplo: Las reuniones al tener un tiempo de duración importante, necesitan del acompañamiento de algún refrigerio o pausa de comida, que hagan más cómoda la instancia y permitan dispersar posibles dudas e incomodidades.

Aquellas reuniones que se ejecutaron en las residencias de los entrevistados (Maritza, José y Juana), al estar en un espacio ajeno al entrevistador, contaron con más presión respecto a los tiempos de realización Así mismo cuando ésta fue ejecutada en el espacio de trabajo de uno de los entrevistados (Rolando). No así cuando estos se hicieron en la residencia del investigador (Bernardita, Eusebio y Carolina), en dónde la instancia siempre se acompañó de un *"break*" de comida entre las conversaciones. Así mismo cuando estas fueron ejecutadas en espacios "neutros" como los bar-restaurantes del centro de Arica (Marcelo y Marcela) se logró una conversación extensa y muchas veces más amena desbordando las fronteras de la pauta.

En resumen, las condiciones del trabajo de campo fueron trascendentales para las decisiones sobre las técnicas de recolección de datos que se utilizaron, en la planificación se presentó como técnica la historia de vida, pero por las dificultades y de tiempo y costos para el investigador, llevaron a la condensación de la técnica en una entrevista en profundidad, pero de la misma forma se buscó acceder a más relatos agrandando y diversificando la muestra de participantes en función de no perder representatividad.

Unidad de Análisis, Unidad de Muestra y Unidad de Observación.

La **unidad de Análisis** será entendida según los criterios de Cáceres (2008) que plantea que son aquellos segmentos de contenido de los mensajes que son caracterizados para posteriormente ser categorizados, relacionados y usados para establecer inferencias de ellos (pp. 62). En esta tesis la constituye los relatos provocados desde personas aymara[8], respecto al proceso de inserción y desarrollo de

[8] El criterio de pertenencia se basó en el concepto de autorreconocimiento, pero avalado, en esta oportunidad por la acreditación de calidad indígena que entrega la Corporación nacional de desarrollo indígena (CONADI) a quienes pertenezcan a las etnias reconocidas legalmente según ley 19.253 de 1993.

su experiencia educacional en los establecimientos escolares chilenos, cumpliendo rol de escolares o cumpliendo otro rol dentro de las comunidades educativas, tanto como de la región como fuera de ella.

Según los criterios propuestos por Hernández Sampieri et al (2010) ,La **unidad de Muestra** es un subgrupo de la población utilizado para economía de tiempo y recursos para la generalización de resultados, en este caso la compondrán 10 entrevistas, de las cuales 8 son personas con las características anteriores más 2 casos de control, considerados informantes clave para profundizar el análisis, los que son: 1) Un profesor rural de los andes ariqueños proveniente de Talca, sur de Chile, respecto a su experiencia desde su mirada como autoridad educativa que educó a personas pertenecientes a la etnia en la región y la entrevista a un 2) campesino aymara, bilingüe, analfabeto, que no accedió al sistema educacional pero que tuvo a su descendencia dentro de este y cumplió un rol particular en el desarrollo de los establecimientos educacionales en su comuna como dirigente vecinal.

Para este caso la **Unidad de observación** o contenido, serían los párrafos seleccionados de las transcripciones textuales de las entrevistas realizadas en la ciudad de Arica durante el 2016 y comienzos del 2017 a personas aymara educadas en el sistema educacional chileno y que actualmente residen en la región de Arica y Parinacota, y de los dos que no cumplen con los mismos criterios de muestreo, pero aportan a la temática según sus particularidades. En resumen, la unidad de análisis serán grupos de palabras reunidas gramaticalmente. Pues no tienen valor por sí solas, si no a través del conjunto que constituyen (Cáceres, 2008).

5.2) Estrategias de Muestreo

El muestreo cualitativo según J. M. Serbia (2007) se enfoca en la búsqueda de la reproducción de las hablas circulantes en las relaciones concretas, o, a partir de la comprensión de los discursos de los sujetos que ocupan posiciones diferenciales en las estructuras sociales, se intenta reconstruir e interpretar la dinámica de las prácticas de los sujetos dentro de su red vincular (configuradora de motivaciones, discursos y opiniones). Por lo anterior es que el investigador debe desarrollar un muestreo no probabilístico según el interés y la conveniencia de sus objetivos de investigación, comenzando de la base que no existen igualdad de condiciones para que la totalidad del universo posible pueda ser selecto (Alvarez Gayou, 2003). En esta investigación se utilizaron los siguientes criterios

Muestra más cercana: Este tipo de muestreo se utiliza principalmente en función de hacer más accesibles los costos de la investigación, accediendo a los participantes a través de las redes del investigador y su entorno. Por lo demás este criterio en la investigación aporta en la disminución de la violencia simbólica que puede estar presente en la relación entrevistador-entrevistado, pues se busca cierta empatía en la situación de habla (Serbia, 2007) aprovechando las relaciones de confianza previamente constituidas entre los interlocutores o con terceros implicados en la cooperación.

Bola de Nieve: Esta técnica de muestreo consiste en la utilización de las redes sociales naturales, tanto del investigador como de los entrevistados. Es decir, acceder a los participantes claves a través de la intervención con los sujetos entrevistados primarios que consideran que aquellas personas pueden entregar información relevante al proceso investigativo. Muy común en la investigación a través de entrevistas (Hernandez, Fernandez, & Baptista, 2010)

5.3) Criterios de Selección de Participantes

Reconociendo que el universo posible de esta investigación lo componen los habitantes auto reconocidos pertenecientes a la comunidad aymara, que residan en la región de Arica y Parinacota, que hayan cursado educación formal en establecimientos educacionales chilenos. Para el caso de esta investigación cualitativa los criterios no probabilísticos de *muestra más cercana* y *bola de nieve* configuraron la selección de participantes.

La muestra total son 10 participantes, estuvo constituida por personas adultas aymaras (mayores de 18 años), cuyos contactos fueron accedidos gracias a las redes, producto de mi residencia en la ciudad durante los primeros 18 años de mi vida, y en particular a las relaciones existentes entre los componentes de mi familia que aún residen en la región. A esto se suma la necesidad de disponer de heterogeneidad entre las características de cada participante en función de acceder a relatos diversos, se apeló a diferencias de género, edad y lugares geográficos de educación (Urbano- rural) y años de escolaridad completa, a ello se sumaron dos casos en el proceso de gestión de las entrevistas, para permitir complejizar el marco de discusión para el análisis. Los participantes complementarios para la investigación fueron: 1) José: profesor rural jubilado no aymara y 2) Eusebio: Adulto mayor aymara sin escolarización formal, pero con hijos en proceso de escolarización.

Criterios de selección estándar:

- Personas auto reconocidas Aymara y reconocidas ante la CONADI
- Habitar en la región de Arica y Parinacota
- Nacidos en Chile o con nacionalidad chilena
- Bilingües del español, es decir, que al menos usaran el español como código de comunicación. (el investigador no habla lengua aymara)
- Mayores de 18 años

2. Tabla caracterización general

Nombre	Edad	Oriundo(a) de	Familia auto reconocida aymara oriunda de:	Estudios básicos completos	Estudios medios completos	Estudios superiores /técnicos o profesionales completos	Hijos
Erica*	68	Socoroma, Comuna de Putre)	Socoroma	Sí	Sí	No	sí
Maritza	27	Arica, Comuna de Arica	Putre (migración materna	Sí	Sí	No	sí

			desde Bolivia)				
Rolando	55	Visviri, Comuna de Gral. Lagos	Visviri	Sí	Sí	Sí Contador auditor	sí
Marcela	31	Arica	Visviri (Comuna de Gral. Lagos)	Sí	Sí	Sí Fonoaudióloga	no
Juana	60	Chapiquiña	Chapiquiña	No	No	No	sí
Marcelo	25	Arica	Saxamar (Familia paterna) y Ticnamar (Familia materna)- Comuna General Lagos.	Sí	Sí	No	no
Carolina	35	Arica	Huasquiña, Comuna de Huara	Sí	SÍ	Sí Administración de Empresas (Técnico)	sí
Bernardita	59	Arica	Putre, Comuna de Putre	Sí	Sí	Sí Trabajadora social	sí

Informantes Clave

Además de los participantes estándar se buscó enriquecer la investigación poniendo en contraposición con los relatos de informantes claves. Ellos entregaron

perspectivas disímiles, debido a su origen y sus roles en los procesos educativos formales, Todo en función de contribuir a la heterogeneidad de la muestra y de la yuxtaposición de relatos a través de la visión de ángulos alternativos de la educación formal:

Eusebio:

- Hombre 68 años
- Auto reconocido aymara
- Actual habitante del altiplano chileno (residencia translocal, circulando entre General Lagos y Arica)
- No cursó educación formal
- Campesino ganadero
- 10 hijos, con experiencias disímiles en la educación formal.

José

- Hombre 67 años
- Profesor rural en la región de Tarapacá, entre 1974 y 1989
- En su mayoría sus estudiantes pertenecían a la etnia aymara
- Originario de Talca, Región del Maule
- Actual residente de Arica
- 3 hijos

Las entrevistas fueron realizadas entre el año 2016 y 2017 en lugares distintos dentro de la ciudad de Arica, lugares que fueron decididos en coordinación con los entrevistados en función de su comodidad.

5.4) Calidad de diseño

En función de defender los criterios de credibilidad, validez y transferibilidad de esta investigación se utilizaron técnicas fundamentadas en bibliografía referida al rigor metodológico en los estudios cualitativos (Martínez, 2006, Salgado, 2007, Valles 2000) .

La *credibilidad*, en esta investigación según los criterios de Salgado, que plantea que se manifiesta como la máxima aproximación entre los hallazgos de la información recolectada, con un verdadero acercamiento sobre lo que los informantes piensan y sienten. Entonces, la credibilidad se refiere a cómo los resultados de una investigación son verdaderos para las personas que fueron estudiadas y para otras personas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno estudiado (Salgado, 2007).

Consecuente a lo anterior se incurrieron a las siguientes prácticas 1) se controló la subjetividad del investigador en función de buscar las formas más prácticas y cómodas de conversación con los informantes. Se propició el uso de lenguaje coloquial en función de no confundir al entrevistado con conceptualizaciones complejas, por supuesto, según ameritara cada caso. 2) Se utilizaron transcripciones textuales de las entrevistas que en su aplicación fueron grabadas, para de esta forma, respaldar los significados e interpretaciones presentadas en el estudio 3) se utilizó un marco de interacción negociado, es decir, se consensuó con los informantes los lugares de la entrevista, un consentimiento informado de índole verbal, su anonimato parcial, y la presentación de la Pauta de las entrevistas.

Respecto a la *validez* se pueden diferenciar dos tipologías, la **validez interna** y la Validez externa (Martínez, 2006), la primera enfocada en la búsqueda de relaciones causales explicativas, se manifestó a través de propiciar durante el desarrollo de la investigación un marco de pertenencia teórico práctica, la cual consiste en correlacionar los antecedentes temáticos del problema y el marco teórico con el fenómeno y los instrumentos utilizados para su apropiación.

Respecto a la validez externa, enfocada en verificar los resultados de un determinado estudio en función de reconocer si estos son generalizables más allá de los linderos de éste (Martínez, 2006). Esto requiere que se dé una homología o, al menos, una analogía entre la muestra del caso estudiado y el universo al cual se quiere aplicar. Algunos autores se refieren a este tipo de validez con el nombre de *validez de contenido* (Martínez, 2006)

En la investigación, se intentó alcanzar este criterio buscando posicionar a los sujetos bajo la lógica de su caracterización y la generalización de su experiencia a través de su interacción con las experiencias del resto de sujetos estudiados.Lo anterior consigue mediante diversos procedimientos de carácter muestral que se refieren a una selección intencionada y razonada de un muestreo por criterios de relevancia de roles de los entrevistados, buscando cubrir distintos aspectos de la educación impartida por el Estado chileno al pueblo aymara, desde personas educadas en escuelas rurales, como personas educadas completamente en espacios urbanos, así como quienes tuvieron la oportunidad de vivir ambas relaciones.

Para esta ocasión, se realizó distinguiendo los tres principales roles que envuelven el quehacer en el aula, y que componen lo que en la actualidad la “comunidad educativa”: 1) equipo docente (incluyendo paradocente y auxiliares), 2) estudiantes y

3) apoderados (familiares y/o representantes). Todo desde la base que estos roles no son estáticos y que una misma persona es capaz incluso de cumplir los tres si es que se desempeña laboralmente en el área educacional y cuenta con hijos cursando el sistema formal de educación

Por último, en lo que respecta a la **dependibilidad**, ésta se manifiesta como una especie de auditoría externa (Valles, 2000). Es decir que el investigador debe estar dispuesto a que su material de estudio sea criticado intelectual y metodológicamente por otros investigadores relacionados al área, comenzando por la tutela del profesor guía, pasando por el profesor informante e inclusive el aporte de estudiantes de universidad que logran dar una mirada seria al trabajo según su experiencia[9].

5.6) Técnica de Análisis de Datos.

La técnica utilizada para el análisis de esta investigación es el **análisis de contenido,** diferenciado por Andréu (Andréu, 2002) por combinar *"intrínsicamente, y de ahí su complejidad, la observación y producción de los datos y la interpretación o análisis de datos* (pp. 2). Para el autor el análisis de contenido se basa en la lectura de la información recolectada a la vez que es analizada. Pero debe ser llevada a cabo de forma "*sistemática, objetiva, replicable y válida*" (pp. 2) pues se defiende la idea que los relatos verbales son medios privilegiados de la producción y trasmisión de sentido en nuestras sociedades (Ruiz, 2009), pues nos permite acercar, a través de un trabajo de generalización de casos particulares, a reconocer la intersubjetividad en lo que se emite. Para esta investigación es de suma importancia esta particularidad, pues los relatos estudiados son heterogéneos, a pesar de contar con la característica étnica símil, por ello, es que, de **forma abductiva**, este trabajo busca proponer ahondar en las líneas de estudio, proponiendo posibilidades hipotéticas que faciliten el conocimiento sobre las relaciones entre etnias originarias y Estado latinoamericano neoliberal.

Para lograrlo, la investigación se planificó en su instrumento de recolección de datos bajo una gama de preguntas basadas en cuatro prenociones: 1) Contexto

[9] Agradezco en esta labor la atención de mi compañera Johanna Humire que se encontraba en el mismo proceso de producción de tesis en una temática similar. En su caso su investigación guardaba relación con los cambios socioculturales en la población aymara ligados a la religión cristiana protestante.

Histórico, 2) Experiencia educativa, 3) Cambios Socioculturales y 4) Condición de la Lengua Aymara.

Pero a pesar de esas prenociones temáticas, el trabajo de campo generó sucesivos cambios respecto a la aplicación del instrumento debido a que las preguntas no funcionaron siempre con todos los sujetos participantes, ello llevo a la preocupación por la búsqueda de nuevas variables para el análisis. Al respecto Rodríguez, plantea que el proceder del análisis de contenido muchas veces es libre e inductivo, pues se comienza muchas veces desde los datos para definir reglas de clasificación que luego llevarán a la codificación, a este proceso le llama *Codificación Abierta*, en otras palabras, es la situación en que a través de la revisión de las unidades de análisis, el investigador se pregunta cuáles son las temáticas verdaderamente relevantes, sus aspectos y significado que en ellas se encierran (Rodríguez 1996 en Cáceres 2008).

Finalmente el proceso de codificación permitió organizar, recuperar e interpretar los datos construyendo categorías que hicieron posible articular la información desde una clave biográfica e intersubjetiva (Coffey & Atkinson, 2005). En un primer momento se presentará la reconstrucción de los relatos individuales, y luego, a partir de las emergencias, se mostrarán las tres *unidades de sentido* que se generaron a partir de las emergencias de los relatos y su respectivo trabajo interpretativo:

1) Modernidad en la frontera: que trata sobre las expectativas basadas en hábitos de vida ajenos a la tradición rural y campesina ligada a los Andes históricamente asociadas aymara.

2) Lengua en estado terminal: Relatos relacionados a las condiciones de pérdida y reapropiación de la lengua aymara y su relación con el sistema educacional formal

3) Identidades Nacional/étnicas: tensiones identitarias sobre pertenencia nacional y étnicas y su administración gubernamental.

Consideraciones Éticas

Al momento de señalar la disposición a participar de la investigación, los entrevistados acceden mediante acuerdo de palabra a compartir su tiempo e información bajo las condiciones de sólo darse a conocer su nombre completo, sólo su nombre de pila y edad. En general no hubo contraposición con la utilización de su

información, sólo para fines académicos, pues los participantes consideraron que la temática tiene que ser tratada con respeto, pero con transparencia.

Sólo una persona pidió que se resguarda su identidad posible, sólo a esa persona se le cambió su nombre de pila en favor de su privacidad. Del mismo modo, en ninguna de las entrevistas hubo limitantes propuestas por los entrevistados en cuanto a la posibilidad de divulgación de la información para fines académicos, porque las personas que aceptaron ser entrevistadas consideraron positivas las discusiones respecto a la integración y el respeto a la multiculturalidad en los espacios educacionales. Por lo tanto, quedó en el criterio del investigador resguardar la información en función de su exclusiva utilización en esta memoria de pregrado.

6) Marco Teórico

Para comenzar haré un resumen temático de los conceptos a utilizar para analizar el fenómeno de los procesos culturales de cambio ocurridos en las subjetivaciones de personas auto reconocidas aymaras, y que particularmente, desarrollaron la educación formal en el sistema escolar chileno principalmente desde la segunda mitad del siglo XX. Es necesario comprenderles como multidimensionales. De este modo comenzaremos con situar los procesos de transculturación en el marco del cambio social entendido desde la fenomenología, principalmente, para luego exponer las

propuestas y discusiones en cuanto a las identidades culturales latinoamericanas y las posibilidades de hibridación.

Nos detendremos en reflexionar sobre las conceptualizaciones referidas al Estado nacional, y su funcionamiento en principio con claros objetivos de homogenización de su población, pues se comprende que en sus bases los intereses de una elite[10] en búsqueda de perpetuación a partir de la subalternización de las formas culturales ajenas y "contrarias", para este caso, al buen desarrollo de la modernidad occidental, por ello revisaremos el concepto de etnia y nación.

Finalmente trataremos la Educación formal, reconociendo su papel reproductor, dando énfasis en su instauración y su politización, pero de la misma forma se comprenderá los espacios educacionales como especio de disputa simbólica. Para ello será útil el enfoque analítico de *campo* (Bourdieu, 2006), el cual es históricamente establecido, y es donde los diversos agentes que le componen, confrontan sus realidades en marcos de acciones estructuralmente desiguales, que permiten la ocurrencia de ciertos fenómenos estudiados con frecuencia en los estudios latinoamericanos, como los referidos a transculturación, subalternidad, e hibridación (Chiappe, 2015) (Huber L. , 2002) (Smith, 2010) .Consideramos que éstos fenómenos se ejercen en el marco de un proceso histórico en Latinoamérica, la discusión y conflicto en la búsqueda de expandir la interculturalidad en la gobernabilidad de los de los Estados latinoamericanos modernos, como formas de producir ciudadanía intercultural, en el mundo globalizado lleno de contradicciones heredadas del periodo colonial

6.1) El cambio social a través de los significados: La fenomenología y el estructural constructivismo.

Para abordar el análisis se utilizará la propuesta teórica de fenomenología de Alfred Schütz (1993) particularmente el concepto de *realidad social*. Entenderé la realidad

[10] Para dar un ejemplo gráfico de la existencia de dicha elite en Chile y de cómo se manifiesta la búsqueda de la preservación de su hegemonía cultural, considero apropiado revisar el artículo de opinión de Fernando Larraín (2003) Respecto a su rol como académico encargado de la Mesa de Asuntos económicos en la Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato del año 2003, de la cual decide finalmente no participar como firmante. dejo una breve cita de sus argumentos: "(…) *en mi opinión el Informe muestra un enfoque sesgado de una realidad que es de por sí compleja. Ejemplo de ello es la caracterización negativa que el texto asigna a los procesos de urbanización, asalarización y educación. En realidad, estos procesos surgen como un* ***desarrollo natural e inevitable****, que sufrieron o disfrutaron muchos chilenos, indígenas y no indígenas*" (p.7). Cabe señalar que en la actualidad Felipe Larraín es el actual Ministro de Hacienda del gobierno de derecha de Sebastián Piñera.

social como el mundo donde los agentes se desarrollan lleno de objetos culturales e instituciones sociales donde se movilizan y entienden. En la construcción de éste marco conceptual, Alfred Schultz acuña la *acción social* descrita por Weber, entendido como las acciones que tienen sentido para quienes la realizan afectando la conducta de otros (Weber, 2002) Los sujetos a través de los significados que le entregan a sus acciones, generan Marcos de referencias, con los cuales interactúan e impactan en los demás sujetos. esta definición Weber, criticada por su ambigüedad, es tomada por Shutz, y en su intención proponer el carácter intersubjetivo de *cómo se construyen los significados* y los sentidos dentro de estos en Marcos de referencia, le llama el "mundo de la vida" (Schütz, 1993).

Dentro del posicionamiento fenomenológico para estudiar la realidad, Piotr Stompka (1995), Plantea como concepto para dilucidar y sistematizar el cambio social, la noción de *agencia ,*pues en ella se relaciona, por un lado, la *Totalidad* y su potencialidad de cambio , llamándole *estructura*; Y por otro lado, la *Individualidad y* su potencialidad, llamándole *agentes*. Dentro de éste marco analítico el autor reconoce 5 dinámicas específicas capaces de generar transformaciones: 1) Las ideas como fuerza de cambio social, 2) Las evasiones, subversiones e innovaciones de las que los individuos son capaces con respecto a un conjunto normativo específico ,3) los grandes individuos como agentes de cambio, 4) los movimientos sociales como fuerzas de transformación social y 5) el extremo lógico de éstas: las revoluciones (Sztompka, 2005), para este estudio, nos enfocaremos en las dos primeras, pues enfocaremos nuestros esfuerzos en las significaciones aprehendidas en los procesos de subjetivación de los agentes en cuanto a su relación con el sistema educacional, entendido como un macro-discurso moderno/colonial y los espacios de evaciones e innovaciones que los individuos resignifican al momento de aprehender y re/producir estas lógicas de modo intersubjetiva.

Dentro de las delimitaciones analíticas en el marco de las instituciones formales, como es el caso de la *escuel*a en Pierre Bourdieu (1988). El autor propone no caer en el *subjetivismo* extremo para estudiar la realidad, pues se comete el error de ponerle en un frente dicotómico al *estructuralismo*, limitando los análisis a conceptualizaciones absolutas limitantes. La visión del autor es construir las abstracciones de análisis con el apoyo constante de los datos de orden estructurales que permitan el diálogo en el análisis. Por otro lado, pregona no poner las manos al fuego en el *estructuralismo*, pues reconoce que en su intención categorizadora y aglutinante pueden cubrirse prácticas diferentes, y por tanto entorpecer las luchas simbólicas que buscan sus visiones legítimas del mundo, por lo que reconoce como prenoción el objetivismo de

la incertidumbre (Bourdieu & Mizraji, 1988). De esta forma respecto a las diferencias entre los agentes dentro de un campo social en el cual se encuentran en desigualdad de condiciones, plantea:

> *Las disposiciones de los agentes, sus habitus, es decir las estructuras del mundo social. Como las disposiciones perceptivas tienden a ser ajustadas a la posición, agentes, aun los más desventajados, tienden a percibir el mundo como evidente y a aceptarlo mucho más ampliamente de lo que podría imaginarse, especialmente cuando se mira con el ojo social de un dominante la situación de dominados.* (Bourdieu & Mizraji, 1988 p.134)

Finalmente el trabajo de Schütz y Bourdieu tienen un punto en común sumamente enriquecedor para esta investigación, ambos reconocen el carácter reflexivo del sujeto como condición para que la conducta-acción tenga sentido (Dukuen, 2010), si bien es cierto que en Bourdieu el concepto de *habitus*, limita aquella capacidad reflexiva, pues entrega la responsabilidad del accionar al *cuerpo*, no la niega y de esta forma permite a través de su principio de incertidumbre la oportunidad de conocer desde perspectivas amplias la injerencia que tienen los actores dentro de instituciones formales y sus capacidad de cambio.

Para el caso particular de la investigación, los discursos de los agentes serán analizados con el fin de dilucidar y desenvolver los procesos transculturizantes considerándoles inmersos y fluyentes por sobre los límites de las instituciones formales de educación, pero del mismo modo, reconociendo en sus trayectorias la mismísima posibilidad de construcción de condiciones disímiles para los sujetos. La particularidad de la institución educacional pues reconocemos que la educación formal permite el reposicionamiento y el intercambio de roles para una misma persona, es decir, aquel que un día fue estudiante, luego podrá ejercer de docente.

6.2) Modernidad latinoamericana

Para definir la concepción de *modernidad* que se tratará en esta investigación, revisaremos las nociones generales de sus paradigmas divididos en perspectivas de estudio (Historia, Sociología, Cultura, y Filosofía) elaborado por Escobar (2003) para luego relacionar y tensionar con las nociones de la existencia de una modernidad latinoamericana, fruto del proceso colonizador. Sus valores/disvalores fueron normalizados luego de la instauración conflictiva de sus bases en el sentido común de los pueblos de nuestro continente, es decir la generación de un paradigma *híbrido,*

fruto de la apropiación y el choque de las nociones de universalidad propia de las culturas locales (incluso los mismísimos mitos religiosos occidentales),con el posicionamiento superlativo de la noción de “hombre”, creador de realidad, ausente de lo divino y lo natural. En resumen, se comprenderá la modernidad latinoamericana, en la interrelación dificultosa de la modernidad/colonialidad con grupos humanos subalternizados, en este caso, el pueblo aymara en el territorio fronterizo chileno.

Según Escobar (2003), la modernidad para ser entendida desde una perspectiva latinoamericanista puede ser caracterizada en 5 vertientes:

La 1) Histórica, que le posiciona principalmente desde Francia, Alemania e Inglaterra, bajo los procesos de Reforma, Ilustración Francesa y se consolida en la Revolución Industrial entre los siglos XVII y XVIII.

La 2) Sociológica, caracterizada por Giddens (1990 en Escobar, 2003) en la consolidación del Estado-nación, por una corriente de pensamiento basada en la reflexividad *de sí mismo*, la continua relación entre el conocimiento “experto”[11] y la sociedad. La determinación de los espacios locales entrega su autonomía a fuerzas translocales y el distanciamiento espacio/tiempo, ejemplificándose en las relaciones entre <ausentes otros> que devienen más importantes que la interacciones cara a cara.

Por otro lado, está la dimensión 3) Cultural, en dónde la modernidad se presenta en la apropiación del conocimiento experto asociado al control del capital y los aparatos administrativos del Estado (Habermas, 1973 en Escobar, 2003). Además, se describe como la racionalización del mundo-vida, acompañado por la universalización y la *individuación*. (Habermas 1987 en Escobar 2003). La razón, el individuo y el conocimiento experto se entrelazan en el mecanismo administrativo del Estado. A lo que se suma la búsqueda del Orden, en función de la defensa de la igualdad y la libertad, abriendo el lenguaje de los derechos.

Una cuarta arista sería la filosófica 4) caracterizada por la emergencia de la noción de “Hombre”, que en separación con lo natural y lo divino (Foucault 1973, Heidegger 1977 en Escobar 2003), da fundamento al conocimiento y al orden del mundo, un *omnipresente antropocentrismo* según el autor. En esta modernidad se discute el triunfo de la metafísica. Pero más relevante que ello, la modernidad es caracterizada

[11] Las comillas son de mi responsabilidad.

por la *lógica del desarrollo*, definida como la creencia del perpetuo mejoramiento y superación, ejemplificada en la concepción evolucionista de la historia (Vattimo 1991 en Escobar 2003).

Antes de continuar, primero creo que es preciso hacer una aclaración, la modernidad es un proceso socio/histórico del cual no podemos negar sus relevancias, por ello es contraproducente generar una visión completamente negativa de sus efectos, pues así mismo como podemos comprender como la base fundamental de la conciencia occidental/colonial, dentro de su desarrollo ha permitido espacio de discusión y desarrollo que hasta las subjetividades oprimidas en sus contextos particulares han fundamentado y revelado espacios de resistencias, como la generación de movimientos sociales que utilizando instituciones modernas han dado espacio a procesos relevantes de cambio social. Una vez aclarado aquello, continuamos.

La Modernidad gestada en las sociedades europeas se generó en la lucha con los paradigmas, inmersos en preceptos religiosos, que por siglos justificaron formas de dominación que una vez reconocidas debieron ser abolidas, para transformarle en nuevas formas de dominación de las prácticas humanas. Buena parte de las ideas sobre libertad (individual) son asignadas a la corriente filosófica/política de la Ilustración, movimiento que jugó un papel fundamental en su difusión. Sus precursores sembraron la premisa de luchar contra el "Estado de tutela" (Foucault, 1994) definido por el autor como aquella *voluntad de aceptar la autoridad de otros*, basado en el *Sape aude* <Atrévete a saber> del filósofo Immanuel Kant (1734-1804). Pero, ante todo, genealógicamente entendida y reproducida en perspectiva individual.

En la fundamentación de la supra relevancia de la conciencia individual, idea profundamente moderna, podemos encontrar gran diferencia filosófica con las cosmovisiones de las poblaciones andinas. Una primera gran diferencia de concepciones entre las ideas modernas y los saberes de este lugar del continente, en dónde la frontera entre lo natural y lo divino y lo humano diferente de ello, no existe. Un ejemplo lo desarrolla Choquehuanca (2010), es el *Sumak kawsay* en quechua o *Suma Qamaña* en Aymara, antepone la concepción circular de las relaciones, por lo tanto propone como "sentido de vida" la instalación de una idea del Vivir Bien, en contraposición de la idea desarrollista del Vivir mejor, pues en esa proposición se necesita de la explotación de "otros" en función del bienestar propio. De esta forma se construye una ética humana y económica que disminuye la supra relevancia humana por sobre otros humanos, o formas de vida varias.

Conocemos bastante de las consecuencias catastróficas y transformadoras de la ocupación europea de los territorios americanos y de cómo se consolidaron culturalmente las brechas de gestación de poder concentradas en el “hombre blanco” y la realidad en Europa. es en esta situación dónde volvemos a Foucault que nos afirma, “La ilustración, que descubrió las libertades, inventó también las disciplinas” (Foucault 1979 en Escobar 2003). El autor fue notoriamente dedicado al estudio de las instituciones disciplinarias, las mismas que bajo el discurso modernizador fueron “adaptadas” a la América conquistada, entre ellas en las instituciones de educación, como fuentes de la reproducción cultural del discurso moderno.

Modernidad/ Colonialidad

Para Escobar (2003), sea hace necesario hablar de *Modernidad/colonialidad* como noción históricamente posicionada, pues la Modernidad como proceso se nutrió en gran medida con la confrontación con el Otro, que el hombre europeo gestionó al conquistar América. Para Dussel , La Conquista y Colonia de origen ibérico, constituyó el proceso de una “Primera modernidad” (Dussel, 1993), que luego los países del Norte de Europa re configuraron con la “Segunda Modernidad”, propia de la Ilustración y la Revolución Industrial, es decir, la relevancia histórica que tiene Latinoamérica en la construcción de un relato histórico moderno es gravitante. Pues, de este modo, se es consciente de la intención del pensamiento europeo de hacer trascender la idea de modernidad como fenómeno de orden universal, en vez de un fenómeno *intraeuropeo* devenido mundial gracias a la colonización y consecuente subalternización de culturas de los grupos humanos no europeos.

La utilización de la idea Modernidad/ colonialidad cobra un mayor sentido si consideramos que en los últimos años, el surgimiento de una intelectualidad indígena (Yampara, Albó, Choquehuanca, Mamani, entre otros) o en ocasiones decolonial (Dussel, Quijano, Mignolo) posiciona formas epistemológicas que disputan significados y valores, con las ideologías occidentales (de izquierda y derecha). Para llamar a dichas corrientes que discuten y enfrentan las consecuencias de la colonización, Mignolo (2001) propone *Pensamientos de frontera* o *Epistemología de frontera* que enfrentan *el colonialismo de la epistemología occidental (de la izquierda y la derecha)*

desde la perspectiva de las fuerzas epistémicas que han sido convertidas en subalternas formas de conocimiento, llamándole Tradicional, folclórico, religioso, emocional, etc. (2001 pp: 11)

La idea de Modernidad/colonialidad, para esta investigación viene a recrearse en el análisis de la reconstrucción de valores / disvalores modernos, que apropiados en las subjetivaciones y en la socialización de los sujetos étnicamente clasificados, en este caso los aymaras, vienen a fundamentar los relatos personales sobre las experiencias educacionales y su contraposición con las nuevas experiencias educacionales formales que el Estado moderno neoliberal chileno ejecuta en la actualidad. Para dar nombre ha dicho proyecto de dominación, Escobar propone la idea de "*Sistema mundo moderno colonial"*, Como marco contextual de esta área de los estudios subalternos en la América Latina.

6.3) Etnia

En el desarrollo de la investigación utilizaré el concepto de etnia, el cual permitió, en términos metodológicos, facilitar la generación de una muestra para discutir los fenómenos identitarios y sus cambios, pero éste fue reconfigurado a través del desarrollo de la investigación, debido a que su conceptualización fue puesta en el centro de la crítica. Pues tras la revisión bibliográfica y los resultados de los hallazgos se llegó a la reflexión que corresponde a un instrumento de legitimación de complejas relaciones de dominación socioculturales. Por otro lado, como contraparte conceptual fue utilizado el concepto de Nación, en particular para contextualizar las relaciones del grupo específico estudiado, comprendiendo como parte de en un paralelismo, provenientes a la pertenencia estructural, por tanto cultural y jurídica, de los sujetos de la muestra a la noción de nación chilena. La cual es discutida como fruto de la labor homogeneizadora de este Estado moderno específico, el Estado chileno.

Para comenzar cabe señalar que la idea de *Etnia* ha tenido cambios de significados durante el desarrollo de su historia. Algunos autores plantean que en el devenir de las ciencias sociales, su uso se popularizó tras el término de la Segunda Guerra Mundial (Quijano, 1995; Wade, 2000). Pero su origen es más lejano, pues proviene del griego *ethnos,* Refiriendose a pueblos o "naciones", como idea para representar la alteridad de los "otros" frente a la cultura helénica, Pero para ello se hace sumamente relevante

considerar que la mismísima noción de la “helenidad” fue cambiando en consecuencia de la expansion griega por el Mediterraneo. Manifestándose de esta forma una de sus mayores dificultades, los limites de su significado como lente de alteridad ente culturas

Su utilización durante el origen de las ciencias sociales en occidente, especialmente durante el siglo XIX no distó demasiado de la noción de “raza”, acomplandose al “racismo científico”, discurso que amparaba en caracterizaciones biológicas relaciones desiguales entre grupos humanos, consecuentes al contexto imperial de las *naciones* occidentales que sólo se vieron en cuestión producto del derroche bélico del siglo XX.

Por lo anterior, fue que el concepto fue cambiandom intentando hacer calzar su marco concetual en la difusa gama de condiciones “culturales”. Para Quijano (1995) esas diferencias son producto de asimetrías propias de las apropiaciones del concepto etnia y nación por los diferentes procesos colonizadores europeos en América (españoles, anglosajones, franceses y holandeses) en un contexto histórico paralelo.

Aplicando el concepto en Europa, María Paz García (2010) reconoce como caracteristicas relevantes en la configuración de las diferencias etnicas en Europa a condiciones como: el linaje, la lengua , la religión y sus leyes (ética), siendo esta considera normalmente en el marco de la religión (García, 2010: 156) ,todo ello siguiendo la lógica de los griegos para sus precesos de configuración de sus alteridades, pero sucecivamente agrega que debe reconocerse la existencia de aspectos objetivos y subjetivos en la noción de etnia, que hasta la actualidad pueden identificarse:

> *“existe una etnicidad objetiva pues cuando en el metro me siento frente a un indio, a un negro o a un sudamericano, es patente que todos nosotros somos racialmente diferentes, al margen de las mezclas sanguíneas que puedan correr por nuestras venas. Físicamente somos diferentes y conscientes de ello además, asumiendo un origen, un parentesco, distinto para cada uno de nosotros. Es cierto que, en muchos casos, esta diferencia racial objetiva no coincide con la subjetiva, pues si a estos viajeros les preguntásemos qué son, nos dirían que americanos de EE.UU. o de Latinoamérica, británicos, españoles*…” (García, 2010)

En el plantemiento de la autora, además de hacernos reconocer los procesos de subjetivación como fuente de autoreconocimiento, al agregar la trayectoria de vida como variable de las configuraciones identitarias, del mismo modo, estamos frente a la noción que hasta la actualidad (y por la misma academia),las condiciones fenotípicas

siguen generando contingencia en el exorreconocimiento identitario. Pero en su interpretación está dejando un aspecto de lado: olvida las relaciones de poder asociadas a las pertenencia o no pertenencia a cada cual grupo etnico, lamentablemente, fenotipicamente determinadas tambien.

Así mismo, Wade (2000) plantea que el concepto de etnia, más bien la idea de etnicidad no es tiene un significado neutral de una realidad "transparente", pues se constituye históricamente en discursos académicos, populares y políticos, discursos interrelacionados y tensionados que se retro-alimentan, por lo tanto cambian y adaptan. Plantea que la idea de etnia se masifica luego de la Segunda Guerra Mundial , como consecuencia de la caída del racismo científico del Siglo XIX, de cierta forma para generar una frontera de la noción de Raza , atribuida a la idea *diferencias biológicas* entre grupos humanos entregándole a la etnia el difuso campo de las *diferencias culturales*.

Por lo anterior, es que evidenciamos la relación histórica existente en la asimilación del uso de la idea de etnia, para su administración como argumento de poder, una forma sumamente gráfica de ello son las conclusiones de Horacio Larraín (1993), en su informe para fundamentar la clasificación de los indígenas en la normatividad chilena:

> *"Sobre la base de todos los antecedentes aquí acumulados y en vista de las dificultades insalvables que ofrece el término "pueblo" en el caso de nuestras agrupaciones étnicas, minorías, o simplemente grupos culturales, proponemos el uso de la voz etnia o etnía (como se prefiera), conscientes de su macizo contenido tanto biológico, como, sobre todo, antropológico-cultural. Sin presentar problemas de tipo legal, político o social, el término nos parece, de lejos, el más adecuado para servir de alero a nuestros grupos aborígenes."* (Larraín H. , 1993: 20)

La conceptualización discutida de esta forma se nos presenta como medio de administración, herramienta de clasificación. Si comprendemos que, desde espacios de poder, avalados en la concepción de una idea de *mayoría* (concentraciones poblacionales) avalada por el Estado Nación, podemos asumir la noción en coherencia con la definición de Maya Pérez: quien acuña la e*tnia* y por lo tanto la e*tnicidad* como:

> *"Un tipo específico de dominación que se sustenta y argumenta sobre la base de la diferencia cultural y que se emplea para explicar y justificar relaciones*

asimétricas y de subordinación sobre los grupos sociales considerados, desde el poder, como culturalmente diferentes" (Pérez 2004, en Tintaya 2007:172)

De igual forma, siguiendo con una lógica histórica del significado de etnia en ciencias sociales, trataremos de analizar la condición en que se encuentra su aplicación como concepto asimilado y tensionado, entendida por Aravena (2009) como parte de la consolidación de una relación de alteridad etno-nacional útiles para construcciones de relaciones de poder para dominar , demonizar, en general administrar.

6.3.1) Etnificación o Etnogénesis

Reconociendo el uso histórico de las categorías identitarias étnicas, es que se debe reconocer su particuralidad en la configuración de lo "indígena" como consenso clasificatorio socio-político-cultural. Pues su reproducción fue generado entre relaciones intersubjetivas es decir, es la apropiación de una relación de dominación histórica. La asimetría entre los grupos sociales de la colonia se manifestó y restructuró bajo decisiones ligados a los espacios de poder del Estado-Nación, hegemónizado por la elite chilena (ligada culturalmente a Europa occidental) y también sumaremos a esta interacción el poder capitalista translocalizado, fenómeno producto de los flujos de capitales, frutos de la globalización del mercado financiero, el cual se manifiesta como ejercicio de poder de elites transnacionales. Por la contraparte, podemos posicionar algunas dirigencias de comunidades indígenas, quienes negociaron, en el caso de Chile, el regreso a la democracia desde 1990.

Entre estas relaciones de poder se construyó e institucionalizó el discurso étnico, Que según Paola Bolados emergió de un proceso de *etnogénesis o etnificación caracterizado por las expresiones de diferenciación con las que la población local ha buscado marcar las diferencias respecto a otros grupos sociales y culturales con los que ha establecido relaciones de alianza y cooperación, así como de conflicto y competencia*. (Bolados 2016: 57). En otras palabras, sólo es posible manifestar un discurso étnico, en su definición y confrontación en el desarrollo de conflicto con los actores sociales circundantes.

En el caso del pueblo aymara el rol de Estado y sus instituciones es crucial, pues desde los años 90s en adelante ha logrado institucionalizar las diferencias a través de sus dispositivos de gobierno. Podríamos decir que ha tenido la capacidad de

administrar el conflicto gracias a esta apropiación y reproducción. Pues la necesidad de diferenciación llevada a cabo por la etnogénesis es tiene detrás la disputa por bienes intangibles de reconocimiento, para superar la identidad minorizada, descalificada y estigmatizada fruto de las asimetrías coloniales (Gímenez 2002 en Bolados 2016: 61) por sobre los indígenas locales, cuerpos de dominación.

Si bien es cierto, los discursos étnicos se "solidificaron" en espacios de decisión políticas, se hacen estrcuturales al momento que la población aludida genera un autoreconocimiento de las diferencias propias con el resto de grupos socioculturales. En el proceso de reapropiación es en dónde estás formas identitarias se reinventan, conjugándose con la coyuntura de las condiciones materiales y simbólicas de fines de siglo XX y comienzos de Siglo XXI, para en este caso, la etnia aymara.

Para Tintaya (2007), la interiorización de la clasificación étnica, es al mismo tiempo, reconocer una forma –"nueva"- de subalternidad, un tanto más específica una reafirmación si se quiere (de indios a comunidad étnica). Pues los grupos socioculturales devenidos naciones, quienes son sustentados bajo la orgánica de un Estado, no sufren este peligro. Pero la generación de contenidos simbólicos específicos, que no son propios de una realidad única, estática ni fija, si no, bajo lógicas de intereses políticos, por tanto de relaciones de poder, pueden ser entendidos como grupos con potencialidad de constituirse como objetos de formas autonomías. No muy lejanas a la idea de Nación (Anderson 2011)

6.4) Nación

Continuando con las definiciones de los marcos conceptuales para la identificación de grupos sociales propios de la modernidad, revisaremos el concepto de Nación, comenzaremos revisando la ideología que le dio forma, el nacionalismo.

En el estudio del nacionalismo, existen dos grandes corrientes, para entenderle cómo fenómeno histórico-cultural, por un lado la esencialista o primordialista (Aravena G. , 2008), que plantea que las identidades nacionales son anteriores al fenómeno nacional, entendiendo la nación como fenómeno natural e inherente a los sujetos, por tanto la conformación de los Estado-Nación, sigue los límites preliminares conformados por la identidad nacional defendida por el grupo. Esta definición contrasta con la realidad de casos como los latinoamericanos, y es desde ahí que nace una segunda corriente, que delimita la "naturalidad" de aquellas identidades. Esta corriente

es llamada Modernista, pues sitúa la conformación del Estado-Nación en la Modernidad, considerándole un producto de ésta, pues es planteado como un medio para dar base para los cambios de la nueva época, sin despreciar los materiales culturales previos de los grupos humanos (Aravena G. , 2008). Esta investigación se basa en los trabajos de teóricos asociados a la concepción modernista, pues permite un análisis que se aproxima a la realidad del caso chileno y el de sus vecinos.

El Estado moderno se configura a los ojos de Hobsbawm, en el desarrollo de los pensamientos de las nuevas clases dirigentes que levantan nuevos sistemas de gobierno desprendidos de las ruinas de las monarquías absolutas, dicho de otro modo, es producto de intereses de un grupo social determinado, que busca legitimarse en el control del poder en un contexto de rearticulación de posiciones objetivas para ejercer poder (Hobsbawn & Beltrán, 1998). El fundamento principal que fue unificando las diferentes posturas de la nueva clase en el poder, según Hobsbawm, fue la estabilidad para el desarrollo de las actividades cambiarias y de propiedad, pues permitiría la utilización de una moneda única, el control de irregularidades de mercado a través de un Banco centralizado, la defensa de la propiedad privada a través de sus instituciones etc., a una población determinada (Hobsbawn & Beltrán, 1998)

En cuanto a la discusión cultural y simbólica de la conformación de los Estados nacionales, Benedict Anderson (2011) plantea que previo a la conformación de las identidades nacionales, se desarrollan tres concepciones culturales que mantenían integrados los pueblos y que pudieron funcionar paralelamente: una lengua escrita con tintes sagrados; la existencia de un “centro elevado” un poder político unificador de concepción divina; y por último una temporalidad que ponía en igualdad de condiciones a todos los actores, percepciones de vida y muerte asimilables (en el caso del cristianismo, la búsqueda de redención por la espera de una vida después de la muerte).

En el caso hispanoamericano, estas concepciones “proto”-nacionalistas no se aplican completamente, según el autor, por dos razones principales: 1) Los nuevas naciones no se desligaron del idioma oficial de la metrópoli, siguieron hablando el español y por otro lado, 2) los procesos independentistas americanos no tuvieron gran repercusión en las clases bajas, por tanto no tenían verdadero apoyo popular, sino más bien, estos movimiento estuvieron liderados por Criollos (Anderson, 2011), es decir, descendientes españoles nacidos en territorios americanos, que luego se convertirían en la nueva elite gobernante, y la participación de estas clases bajas fue

destacada por su indiferencia, y quienes participaron lo hicieron generalmente contra su voluntad (Grez S. S., 2011)

Pero en cuanto hablamos de la tercera concepción de Anderson, los criollos, a través de medios escritos como los periódicos, fueron laborando una nueva cosmovisión temporal de un *nosotros* (Anderson, 2011).

Las particularidades que dan forma a las nuevas Repúblicas Americanas, en donde una nueva elite configura un "Estado Nacional", no existe una identidad nacional previa que le conforme. En el marco de este problema Bhikhu Parekh, aclara lo siguiente:

> *"(…) donde una nación preexistente forma el Estado, podemos llamarla un Estado nacional. En el segundo caso, donde el Estado conscientemente moldea a sus ciudadanos de acuerdo con un modelo especifico de nacionalidad y sigue un programa nacionalista sistemático, podemos llamarlo un Estado nacionalista "(Bhikhu Parekh, 2000 en* Mondaca, 2008)

Estamos hablando de una elite que cuenta con formación política, con gran poder económico y poderío militar, es decir, en conceptos de Bourdieu (1981), con capacidad de manipular y hegemonizar, capitales culturales, sociales, económicos y simbólicos (heredados muchos de ellos del régimen colonial), haciéndole capaz de autogobernarse y gobernar a otros a través del eficaz instrumento del *Estado nacionalista*. Una vez acabados los procesos de independencia, la Elite contará con la oportunidad de realizar cambios estructurales en las relaciones sociales dentro de los territorios que ellos demarquen como fronteras (gran parte de ellas basadas en las divisiones coloniales) de los territorios "independizados", ocupados y/o anexados, como en el caso de las regiones de Tarapacá, Arica y sus alrededores.

Por otro lado, Luego de revisar, Ponemos en tensión las nociones de etnia y nación *impuestas, asimiladas y/o re-significadas, en* los aymaras, pues al considerando la premisa de que éstos son conceptualizaciones de históricas, han sabido transformarse de modo de manifestarse en la actualidad de forma paralela, sin por ello estar exentas de conflictos, en sus respectivos procesos de normalización. Para ello, revisaremos algunas ideas que permiten dar un marco de análisis para el estudio de sus transformaciones en los procesos de subjetivación.

6.5) Procesos socioculturales en la modernidad latinoamericana.

La importancia de tomar la problemática de la construcción de identidades, tiene relación con búsqueda de cambio social en su manifestación. de los procesos de transculturización ejecutados en la Latinoamérica de los Estados modernos, pues en ella se desprende la necesidad de comprender las razones que iluminen cómo una población, en un periodo de tiempo delimitado, logra reproducir prácticas culturales ajenas, transformándolas en propias, es decir, modificando su identificación de pertenencia a un grupo social y, del mismo modo constituyendo las nuevas estructuras de las características sociedades multiculturales latinoamericanas.

En un Primer momento nos referiremos a la propuesta de Jorge Larraín (2001) para construir el concepto de identidad, de modo de explicitar los mecanismos categóricos con que se discutirán las pertenencias a grupos sociales específicos de los agentes en cuestión.

Luego se referirá a los procesos de cambio cultural, en particular al concepto de transculturación según la definición de Fernando Ortiz (1940), pues representa una posición más amplia al análisis del cambio social en la particularidad latinoamericana, para luego, cerrar esta sección, con la aproximación a la teoría de Néstor García Canclini (2001), quien sitúa los procesos de transculturación en un contexto globalización de los territorios periféricos del subcontinente, definiéndoles como sociedades híbridas.

La hibridación siempre ha existido, pero como concepto se acomoda a los tiempos actuales donde las nuevas tecnologías aceleran los intercambios culturales (García Canclini, 2001), diferenciándose del mestizaje, tratado más cómo un tema de orden fenotípico y el sincretismo tratado muchas veces para

Las identidades no son estables, son procesos, siempre se sustentan en un marco histórico-político a la vez, por tanto son subjetivas y estructurales . Para Néstor García Canclini (2001) no tiene mucho sentido dedicarles preguntas de investigación, pues es a los procesos de hibridación los que se pueden registrar de una forma histórica. Para él, La hibridación propone salir de los discursos esencialistas de la identidad y la pureza cultural.

De todos modos, para esta investigación serán comprendidos los procesos de *transculturación* como aquellos cambios socioculturales analizados ,si se quiere, desde una perspectiva macro-sociocultural, mientras que las nociones de *hibridación,*

propias de las manifestaciones prácticas, según sus creador se utilizará para aquellas manifestaciones de tensiones simbólicas propias tanto de la dominación, pero del mismo modo de la estrategia de los sujetos para utilizar prácticas y relatos en función de un marco del Sistema Mundo Moderno Colonial, para dar espacio de continuidad sus correlatos comunitarios, posicionar conflictos, asegurar y resguardar derechos, pero del mismo modo, desde una asimilación de integración.

6.6) La identidad como proceso

Si bien es cierto, esta investigación no gira en torno a las discusiones sobre las identidades en el caso Latinoamericano, es necesario poner en claro la base con que fue construido el objeto de estudio. Los discursos estudiados son de personas que manifiestan pertenecer a la comunidad aymara, una etnia particular en un contexto social determinado: la sociedad chilena neoliberal de las primeras décadas del siglo XXI

Según Jorge Larraín, la identidad(es) deben entenderse en su construcción como proceso social, pues su existencia sólo es entendible a partir de la interrelación de los sujetos y las intenciones de **pertenecer y diferenciarse** de uno u otro conjunto humano. En sus palabras *identidad:*

> "(…) se refiere a una cualidad o conjunto de cualidades con las que una persona o grupo de personas se ven íntimamente conectados. En este sentido la identidad tiene que ver con la manera en que individuos y grupos se definen a sí mismos al querer relacionarse -"identificarse"- con ciertas características" (Larraín, 2001 p.21).

De acuerdo a este autor, la identidad cuenta con tres elementos constitutivos, el primero, los individuos se definen a sí mismos o se identifican con ciertas cualidades, en términos de ciertas **categorías sociales compartidas** (…) que son culturalmente determinadas como el sexo, la clase, la nación. El segundo elemento es el **material,** en donde se "incluye el cuerpo y otras posesiones capaces de entregar al sujeto elementos vitales de **autorreconocimiento** (Larraín J. , 2001) , es decir, por un lado el cuerpo físico del individuo, que le entrega características visuales inherentes a su origen, tales como, color de piel, estatura, rasgos faciales. Por otro lado, los objetos o

posesiones materiales también diferenciadoras, como ropas, intervenciones al cuerpo, como tatuajes, cortes de cabello, prótesis, y un largo etcétera.

El tercer componente viene a ser el nexo entre los dos elementos anteriores, entre la construcción social de la identidad y los factores que permiten el autorreconocimiento, éste se podría definir como, **la trascendencia que tienen los sujetos o grupos sociales en el individuo** al hacer sus valoraciones en el proceso de construcción identitaria. Asimismo, el autor agrega:

> "*El sujeto se define en términos de cómo lo ven los otros. Sin embargo, sólo las evaluaciones de aquellos otros que son de algún modo significativos para el sujeto cuentan verdaderamente para la construcción y mantención de su autoimagen. (…)" En este sentido se podría decir que las identidades vienen de afuera en la medida que son la manera como los otros nos reconocen, pero vienen de adentro en la medida que nuestro autorreconocimiento es una función del reconocimiento de los otros que hemos internalizado*" (Larraín, 2001 p.27).

De este modo se consolida en esta definición el carácter **intersubjetivo** de la identidad y su construcción, lo que para Gilberto Giménez se trata de una eterna relación de compromiso o negociación entre autoafirmación y asignación identitaria, entre autoidentidad y exoidentidad (Gimenez, 1997). Por lo anterior, los agentes estudiados declaran su pertenencia a una etnia particular a través del contacto con otras formas agenciales, personificada en su círculo de socialización primaria, o inclusive instituciones de otro orden, es aquí donde podremos discutir sobre las formas parelelas en que las apropiaciones identitarias pueden hacerse reales. Pero de igual forma, teniendo presente las consecuencias de procesos transculturizadores, que entre otras cosas han significado la puesta en peligro de gran parte de contenidos simbólicos insertos en la lengua de esta etnia/nación indígena.

6.7) Lengua: interdependencia ecológica

La lengua, para esta investigación será entendida como características sociolingüísticas compartidas por grupos sociales, que le intervienen simbólicamente y normativamente, sin que estas similitudes sean necesariamente idénticas. Y se conceptualizará al grupo que comparte la lengua como una *comunidad lingüística* (Gutierrez Villca, 2012) espacio de existencia de un común comunicativo. Para

Aravena y Silva (2009), la lengua es necesaria para conservar lo “propio” del grupo étnico, la cultura supedita la estructuración social y sus formas de aprendizaje. Pero, sus beneficios simbólicos no son sólo fructíferos para la comunidad lingüística, si no también, para su entorno bio-social. Por ello, David Crystal propone entender a las lenguas dentro de un *sistema de relación ecológica* (Crystal, 2001).

Por ejemplo, si una especie biológica es exterminada, esta jamás podrá ser reemplazada, y de la misma forma, se pone en peligro la continuidad de aquel ecosistema, o al menos, su fortaleza como organismo sufre la disminución de su diversidad y adaptabilidad. Así mismo, sería observada una lengua, pues cumple un rol de particularidad espacio-temporal, que su entorno geográfico e histórico le ha entregado. Si este marco significativo ,lengua, se pierde, será la población humana la que perderá la diversidad necesaria para aprehender el entorno y la complejidades de interdependencia biológica. Cada lengua, bajo esta lógica, vendría a ser una experiencia de una comunidad en específico con desarrollos ecosistémicos definidos, una especie autoctona*,* si se quiere, es decir, cada lengua constituye una experiencia única de la aventura humana.

Ahí la relevancia de la necesidad de la interculturalidad. Las interrelaciones entre comunidades humanas que temporalmente generaron estructuras simbólicas que si son vistas ecológicamente, como una relación de interdependencia, se podría traducir en las claves para habitar los territorios con mayor sincronía entre especies diversas incluyendo en ellas, incluso comunidades humanas. Ejemplo de lo anterior serían palabras como *Camanchaca* del aymara, o *Puna* del Quechua, Las cuales representan aspectos climáticos y geográficos que se significan sólo en el territorio circunandino en nuestro continente, y que permiten entregar un marco significativo necesario para la aprehensión de acciones necesarias para la sobrevivencia en el entorno geográfico específico.

Para comprender algunos conceptos que en sociología permiten dar campo a los procesos de incorporación y transformación de significados, revisaremos un par de conceptos de análisis societal, pertinentes al estudio de procesos de cambios en entornos educativos formales.

6.8) Socialización y Subjetivación

Para la realización del análisis de esta investigación, se hace necesario referenciar dos procesos de apropiación de significados objetivos, es decir, dos procesos constitutivos de la adquisición y re- producción de la estructura social de los sujetos. Estos son la Socialización y la Subjetivación.

El primero, *Socialización*, se define como el proceso en el cual los individuos incorporan normas, creencias, roles, valores, actitudes en un contexto socio/histórico cultural del cual son parte. Para ello deben los individuos desde sus primeras interacciones en la infancia con los agentes socializantes tales como la familia, los medios de comunicación (cada vez más relevantes), los grupos de pares, instituciones religiosas, educacionales, laborales, entre otras (Simkin & Becerra, 2013). Pero para generar una diferenciación dentro del proceso, considerando el desarrollo biológico de los individuos y su posibilidad de independencia, se reconoce una socialización primaria, ligada principalmente a la institución familiar, una socialización secundaria, asociada a las instituciones que empiezan a incluir a los individuos en su haber, como la escuela, las instituciones religiosas etc, y algunos autores hablan de la socialización terciaria ligada a la re-inserción social, es decir, a los procesos de reincorporación social de convictos, más bien de quienes transgredieron a la norma.

Para el caso de esta investigación, nuestro ojo se enfocará en la *socialización secundaria*, que para Simkin y Becerra (2013) le componen los procesos que introducen al individuo a nuevos roles, incluyendo particularmente los "*submundos institucionales*", en los cuales se desarrollan pautas de acción generalizadas. Comúnmente la incorporación de los nuevos significados asociados a rituales, conocimientos tácitos, mitos, argumentos validadores, ponen en entredicho el mundo objetivo de la socialización primaria , por ejemplo los valores religiosos de una familia se contraponen a las pautas laicas en la institución educacional, estas disyuntivas y tensiones generan crisis en la exclusividad significante asociada la socialización primaria.

El segundo concepto de a tratar, y tal vez el más importante al respecto, es el de subjetivación. En él encontramos los espacios analíticos de comunicación entre el desarrollo personal y las relaciones intersubjetivas dentro de espacios institucionalizados. El trabajo que guió la noción de subjetivación fue el libro *En la escuela*, de Dubet y Martucelli (1998):

> *...los colegiales [que corresponden a los estudiantes de secundaria en México] hacen la experiencia de una verdadera tensión, es decir, una ruptura entre el alumno y el adolescente. Con la adolescencia se forma un "sí mismo"*

> *no escolar, una subjetividad y una vida colectiva independientes de la escuela, que "afectan" a la vida escolar misma. Toda una esfera de la experiencia de los individuos se desarrolla en el colegio, pero sin él.* (pp. 196-197)

En la cita se comprenden en paralelo el proceso de socialización y de individualización, de “autoría del yo”. Para Dubet y Martuccelli (1998), la experiencia se desarrolla en tres lógicas de interacción: la interiorización de normas o roles <socialización>, el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización <subjetivación> y la actuación instrumental o estratégica, cifrada en un cálculo de utilidad de inversión en las tareas escolares con vistas a proyectos futuros y considerando sus recursos y recorrido escolar previo <estrategia>. Dubet y Martuccelli enfatizan la correspondencia de cada una de las lógicas de acción con las diferentes etapas del recorrido escolar: los niños de primaria se socializan, los de secundaria viven un proceso conflictivo con la escuela al desarrollar su subjetividad, mientras que los jóvenes de nivel de bachillerato manejan sus obligaciones escolares como estrategas.

Nuestra línea de investigación enfatiza que estas lógicas se desarrollan en paralelo en todas las etapas escolares, pero con diferencias en la intensidad basada en el nivel de independencia que se va generando. Nuestro centro estuvo en los relatos de las experiencias escolares y posteriores ligadas a la participación en comunidades educativas formales. Se Enfatiza, que la recepción y proyección de estas experiencias son fruto de la interacción con otros, las vivencias diversas y las conversaciones con compañeros y amigos, grupos externos al espacio educativo, muchas veces coexistentes, forman parte de la reflexión.

Procesos Culturales de cambio:

Para nominar los procesos de transformación cultural que se vislumbran en la trayectoria de un grupo humano particular, usaremos el concepto de Transculturación, según la definición de Fernando Ortiz, pensador cubano, que a partir de la discusión con el antropólogo Bronislaw Malinowki, propuso acuñar un término que permeara la complejidad existente entre los choques de culturas en la América Latina, desde su origen colonial, pues considera limitada la definición de aculturación, considerándole incluso “dentro” de su neologismo:

> *“La transculturación (…) expresa mejor las diferentes fases del proceso transitivo de una cultura a otra, porque este no consiste solamente en adquirir una distinta cultura, que es lo que en rigor indica el vocablo angloamericano <acculturation>, sino que el proceso implica también necesariamente la pérdida o desarraigo de una cultura precedente, lo que pudiera decirse una parcial desculturación, y, además, significa la consiguiente creación de nuevos fenómenos culturales que pudieran denominarse de neoculturación”.* (Ortiz, 1983)

Lo anterior se debe a que el autor reconoce en el hecho de la colonización, más de un fenómeno en cuanto a prácticas culturales se refiere, para hacer posible el choque cultural, la imposición y resistencia, fue necesario en primera instancia el desarraigo de parte de los europeos, es decir, de pasar de dominados en su tierra a dominar en el “nuevo” mundo, por otro lado, las condiciones ambientales, adversas para los conquistadores, fueron nominadas bajo las nociones de las culturas nativas. Sumándose a lo anterior, agreguemos la relevancia de los sujetos africanos llegados por la esclavitud, con sus propias particularidades expresivas y formas de contacto con el medio, van dando cara a un proceso multidimensional que se escapa de la simple noción de individuos pertenecientes (preferentemente) a dos culturas en contacto que darían origen a una nueva estructura cultural, asumiendo de este modo cierto esencialismo y unidireccionalidad (Marrero, 2013).

La transculturación como concepto permitió dar rienda suelta a las propuestas de diversos autores que discutieron dichos procesos en el desarrollo de la modernidad (citar a Rama y Canclini). Desde esta definición damos paso al siguiente concepto central de la presentación investigación la Hibridez de Néstor García Canclini, a partir de la idea que existe una creciente heterogeneidad cultural en Latinoamérica, por causa de la creciente migración y la aceleración de los fenómenos de comunicación del mundo globalizado, el autor acuña la hibridación cultural como una alternativa para tratar los clásicos temas relacionados con el mestizaje y el sincretismo, definiéndole de la siguiente manera:

> *Procesos socioculturales en los que estructuras o practicas discretas, que existían en forma separada, se combinan para generar nuevas estructuras, objetos y prácticas. A su vez cabe destacar que las estructuras llamadas discretas fueron resultados de hibridaciones (como la construcción multicultural del idioma español)* (García Canclini, 2001)

Dichos procesos socioculturales generan culturas hibridas, que según el autor sólo pueden ser estudiadas en tanto procesos de hibridación (manifestaciones prácticas), contraponiéndose, de esta forma, a la idea de posicionar a la identidad y su homogeneidad ficticia como objeto de estudio en el contexto actual.

En el caso del pueblo aymara, este enfoque conceptual permite fluidez al momento de enfrentarse con la realidad, por ejemplo, con jóvenes de etnia aymara de padre y mapuche de parte materna, que a su vez tienen el inglés, como segunda lengua, o que, a su vez, utilizan las redes sociales digitales para difundir sus ritos ancestrales. La hibridación cultural, como concepto se posiciona en un mundo globalizado con identidades heterogéneas, pero no simétricas, es decir debe recordarse las desigualdades normativas con que las prácticas culturales son significadas en las sociedades latinoamericanas, producto de discursos perpetuadores de relaciones de poder basadas en la colonización.

Concluyendo, las categorías a realizar en el desarrollo de esta investigación serán estudiadas como **procesos de cambio socioculturales,** entendiendo su particularidad sociocultural al permitir la correlación de significados hegemónicos y sus contrapartes en el accionar de grupos en donde sus actores se desarrollan en posición de subalternidad respecto a la hegemonía cultural, impuesta a través de la educación formal, y a través de canales institucionales de gobierno, pero del mismo modo, abriendo la puerta a la concepción de prácticas con capacidad de subversión en un contexto de enfrentamientos y apropiaciones simbólicas.

.

6.9) Hegemonía y Subalternidad:

Para analizar las condiciones subjetivas de las relaciones de poder existentes en la sociedad moderna/colonial de América Latina, se ha acuñado las nociones de *Hegemonía y subalternidad*. Para comenzar, cabe señalar que desde las premisas

propuesta por Antonio Gramsci (1978), que utilizó estos conceptos para estudiar las relaciones de poder en ámbitos culturales y políticos, dentro de la dominación de clases propio del sistema capitalista, acusando su interdependencia conceptual, en ellos reconoce el control de la elite burguesa garante del Estado Moderno, controla consensos superestructurales que generan condiciones de subordinación jerárquica de las clases oprimidas.

Desde la vereda de los Estudios Subalternos de Oriente y Latinoamérica: está conceptualización ha sido útil para plantear como la subjetivación política surgida en relaciones de dominación, se explicita en los relatos y discursos de la experiencia de aquella subordinación (Modonesi, 2010), es decir, es un concepto que se enfoca en los *aspectos subjetivos de la subordinación en un contexto de hegemonía*, Pero la idea de hegemonía, en el marco analítico de las sociedades no europeas ,expande sus categorías de diferencias, que históricamente se había ubicado en la lógica de clases, como plantea el marxismo clásico , y empieza a utilizarle para caracterizar las relaciones de dominación producto de la colonización, por un lado la *Elite*, blanca occidental, en relación de dominación frente a poblaciones colonizadas étnicamente alternas. Dicha relación de dominio superestructural es definida como manifestación de una colonialidad del poder. (Lander, 2000).

La Hegemonía genera subjetividades subalternas, las cuales son analizadas frente al contacto con los ideales homogenizantes del discurso nacional/moderno occidental, es decir, se manifiesta en las practicas de *sanción a la realización de prácticas culturales que los actores realizaran fuera de las normas de las expectativas del consenso impuesto por la elite* (Gramsci, 1978: 56), a saber, a la negación y desprestigio de los saberes de los grupos sociales dominados.

En la teoría de W.E.B. Du Bois, sociólogo panafricanista, podemos comprender la generación de las subjetivaciones subalternas bajo su concepto de *Doble conciencia*, la cual define como la composición de sujetos en marcos de dominación que, privados de una *auto-conciencia* fruto de la condena de comprender el mundo bajo los paradigmas culturales de un otro dominador, se enfrenta a la generación de una capacidad de construcción simbólica de sí mismos dual. Para ejemplificar esta idea utiliza la imagen del *"American Negro*" (Afro-américano), reconociendo en su adscripción identitaria una "extraña sensación", producto de reconocerse a sí mismos a través de los ojos de otros. En otras palabras a pesar de ser incluidos en un macro relato nacional –el Américano, estadounidense- paralelamente se encuentra en posición de entenderse parte de un subgrupo tratado socialmente entre los márgenes de la lastima y el desprecio. (Du bois, 1904 en Lander 2000).

Para el caso de la presente investigación exploraremos la idea de reconocer la adscripción identitaria de *aymara chileno* como manifestación de una "conciencia doble", por lo tanto, una construcción social manifiesta en la generación de subjetividades subalternas a través de la asimilación, subordinación y confrontación con la hegemonía cultural moderna/colonial

6.10) La educación pública como espacio de gobierno

La educación formal, pública o privada, pero dirigida bajo nociones de proyecto moderno/colonial/nacional, será entendida como sistema, que buscó y busca ordenarse bajo bases homogéneas en base a un currículum (marco regulador) generalmente constituido por organismos principalmente de índole estatal. Según el autor norteamericano Michael Apple (1997) , este forma de sistema cuenta con más de un currículum o marco regulador, es decir, no sólo se pueden analizar las instituciones educacionales formales bajo los márgenes de los objetivos que se evalúan académicamente, si no también debe prestarse atención a aquellos traspasos de contenidos valóricos y éticos que dentro de las aulas se comunican. Es decir, las escuelas son comprendidas como:

> *"Sitios sociales con doble currículum- uno abierto y formal y otro oculto e informal. La naturaleza de la pedagogía escolar se podía encontrar no sólo en los propósitos declarados, en las razones de ser de la escuela y en los objetivos preparados por los maestros, sino también en las innumerables creencias y valores transmitidos tácticamente a través de las relaciones sociales y las rutinas que caracterizan la experiencia escolar"* (Giroux, 1997, p. 70).

Por lo tanto se comprenderá dentro del *currículum oculto*, a todos los objetivos transmitidos a través de las autoridades educacionales a los y las jóvenes que se enseñan dentro y fuera de los espacios físicos del aula. Lo anterior dicho se comprende fruto de la siguiente premisa: las relaciones de poder jerárquicas en los espacios educacionales (profesor por sobre estudiantes) suelen ser asimiladas por las y los educandos, de modo tal que en ella descansa el funcionamiento del sistema educacional. Por lo anterior, es que se reconoce que aquellas prácticas de insubordinación son consideradas anormales y obstáculos de los objetivos pedagógicos. Con esto quiero agregar que las relaciones basadas en los roles de

quienes componene los sistemas no se trasgreden - o al menos no deben transgredirse- en las ocasiones en que los sujetos concurren a espacios externos de las paredes de los establecimientos educacionales. Por lo tanto, las acciones pedagógicas trascienden del espacio, producto de la asimilación la socialización de los estudiantes. Por *acciones pedagógicas* Bourdieu (1981) plantea:

> "*La acción pedagógica (AP) es violencia simbólica (…), en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural* (Bourdieu, 1981: 48).

A través de estas prácticas, se forman y reproducen *habitus*, que luego vincularán a la estructura simbólica del espacio educacional a otras esferas de la estructura social (Bourdieu, 1996), Dicho de otro modo, según el autor, el freacaso o éxito de los sujetos en estos marcos reguladores condicionarán las oportunidades que el sujeto va a tener en su vida dentro de otros sistemas simbólicos en una misma sociedad.

Siguiendo al autor, los capitales culturales que los infantes, convertidos en estudiantes, carguen previamente desde sus experiencias particulares (desde su relación familiar o comunitaria), van a determinar la capacidad de desarrollarse en el *campo* educacional. Es decir, se podrá preveer la oportunidad de éxito o fracaso de los educandos al momento de enfrentarse a los límites de una arbitrariedad cultural, que presentará antes sus ojos la escuela. Por lo tanto, se comprenderá que la educación formal y su estructura, tiene una relación directa en la conformación de valores y contenidos de una identidad nacional que fundamenten su marco simbólico.

Si consideramos la veracidad de la afirmación de la educación formal moderna bajo el paradigma de la administración nacional de los territorios, es decir afirmamos que en los establecimientos educacionales se pregona el traspaso de creencias y valores emanados desde la elite que posea mayor hegemonía dentro del aparato Estatal, pues el Estado Moderno latinoamericano, es entendido en esta investigación como *Estado nacionalizado*r. Situándolo en el caso, Mondaca 2008 , sobre la educación formal agrega:

"(…) actúa como un sistema modernizador y hegemonizador de una nacionalidad determinada y —según ellos lo entienden, como ciudadanos— genera sus propias estructuras de construcción del Estado nacional, a lo que no es ajeno su sistema educacional. Si bien hay conflicto por qué tipo de instrucción (peruana o chilena) se enseñará, lo que importa en el fondo es su deseo e interés individual y colectivo de educarse, como parte inherente a una ideología liberal hegemónica que impregna todo espacio político, social y cultural" (Mondaca, 2008, p. 38).

Por tanto, el Estado en el proceso chilenizador se pretende comprender como instrumento en que se perpetuaron y perpetúan las bases ideológicas del cimento cultural impuesta por una elite.

A esta discusión se suma desde la teoría crítica, Michael W Apple (1997), quien retrata como pesimista y limitado la concepción de la educación formal como mecanismo uniforme de reproducción. Al respecto defiende: La escuela no es la única estructura institucional en donde se reproduzcan las condiciones culturales que perpetúen la forma de producción económica, no se debe olvidar, lo que él llama "la cultura vivida" de los actores. Por otro lado, agrega, La estructura de la educación formal está llena de contradicciones, por tanto, los resultados del proceso educativos no están completamente determinados como el espejo que refleja un objeto. Sí se cae en la simplificación de ver a la educación únicamente como reproductor, invisibilizaremos los actos de contrapeso que los actores realizan, tanto dentro como fuera del aula.

"Los estudiantes son expertos en "trabajarse el sistema" (…) adaptan su entorno creativamente para poder sumar, sin salir de clases, inyectar un poco de humor a la rutina, controlar por su cuenta el ritmo de la marcha de las clases y en general hacerlo durante todo el día. En estas mismas escuelas, muchos estudiantes van aún más lejos. Rechazan de plano la enseñanza, tanto implícita como explícita de la escuela. El (La) profesor(a) (…) es ignorado en la mayor medida posible. Asimismo, la enseñanza explícita de la puntualidad el aseo, la obediencia y otras normas y valores enraizados económicamente se ignora tanto como se pueda. El único objetivo de los estudiantes es acabar cuando suena el timbre." (Apple, 1997)

Desde esta perspectiva, Apple reconoce los actos de resistencia inclusive sin que estos sean completamente opuestos a las instituciones adoptadas, pues, así como la educación busca reproducción y herencia de valores determinados, del mismo modo genera contradicciones que los actores perciben y reaccionan. De esta perspectiva, los significados atribuidos por los sujetos pueden ser re-producidos y re-generados en una relación de inferioridad jerárquica propia de la educación formal, pudiéndose manifestar en el impacto de las prácticas de los estdiantes frente marco de las expectativas de dicho sistema. Desde ahí se reconocerán tanto nociones de asimilación y hasta de resistencia, sin exclusión necesaria, dentro de lo que podríamos tratar como, cuando estas existen en función de la apropiación de capitales culturales modernos usados como vehículos para la reproducción de prácticas tradicionales.

6.10.1) La Escuela como Campo y sus agentes: La comunidad escolar

La escuela, institución formal, garante de hegemonías culturales, puede entenderse como la primera institución burocrática a la que son expuestos los niños y niñas con cierta autonomía de sus familias en las sociedades modernas. Pues bien, debemos reconocer que el proceso educativo en términos conceptuales incluye a la institución *familia* en su definición, pero no se desprende de ella, pues según José Manuel Touriñan (2010) el proceso educacional incluye el proceso de socialización primaria (familiar) pues considera relevane el aporte de los parientes tutores y el resto de la sociedad civil (también *comunidad*) entregan gran parte de los valores y costumbres que permiten la integración de los infantes a las estructuras normativas y a las expectativas sociales estructurales.

De este modo se comprende la educación formal, ejemplo pleno de la socialización secundaria como una intervención, en dónde macro-discursos estatales accionan en la constitución de sujetos sociales de los educandos. Touriñan reconoce la intervención educacional en el proceso de subjetivación, denominándole en esta en esta ocación como “desarrollo del hombre”:

> *“La encrucijada del “desarrollo para el hombre” implica su propia identidad personal, su tierra y su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y de la existencia; cada individuo afronta como reto la convergencia e pensamiento, palabra y acción, de manera que pueda conjugar en cada acción*

> *lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal* (Touriñan, 2010 p. 8)

Por la condición de espacio de encuentro de discursos hegemónicos, y discursos subalternizados – según sea el caso- la institución educacional *Escuela*, se manifiesta como *Campo* que términos de Pierre Bourdieu,:

> *“ El campo es una red de relaciones objetivas entre posiciones objetivamente definidas- en su existencia y en las determinaciones que ellas imponen a sus ocupantes- por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de las distribuciones de las especies de capital (o poder) cuya posición impone la obtención de beneficios específicos puestos en juego en el campo y, a la vez, por su relación objetiva con las otras posiciones” (Bourdieu & Wacquant, 1995)*

Desde esta definición comprendemos a la escuela y la gama de significados agrupados y enfrentados en ella, como un conjunto de “reglas del juego” que sólo puede entenderse a través del accionar de los agentes que le componen y que se “componen” en ella, por ello las acciones ejecutadas en la escuela por los diversos roles y expectativas componentes, permiten reconocer posiciones objetivamente definidas que pueden variar en margen de sus funciones. Es decir, a parte de observar las relaciones entre educadores y educandos podemos encontrar en la escuela espacio para la interrelación de actores en formato de roles que son agentes participantes en el cumplimiento de los objetivos del quehacer educacional, la conformación de ciudadanía.

A ello agregamos a la discusión las determinaciones que pueden significar la pertenencia a un origen étnico particular, el indígena en las sociedades latinoamericanas, el cual no está exento de complejas relaciones de poder a lo largo de la historia. Empezando de no ser considerados humanos para los ojos de la corona española, barbarizados a los ojos de los conquistadores, para luego ser incluidos en los discursos civilizadores modernos, pasando a las nociones de multiculturalidad posmoderna.

Es por eso, que cobran gran relevancia las agencias que constituyen, ejercen y reciben poder en la escuela, pues en el desarrollo de la vida de las personas en las sociedades modernas, su relación con la institución escolar varía; pues, el educando de ayer, es el educador de hoy o en su defecto el apoderado, u otra función

colaboradora de la organización. Para esta investigación delimitamos éstas tres agencias en función de dar marco a su accionar y sus intereses relatados en los casos, sin por ello no estar dispuesto a encontrarnos con relaciones que trascienden a las funciones clásicas de la comunidad educativa actual.

6.11) Comunidad educativa: roles y expectativas.

La idea de la existencia de la comunidad educativa tiene corta data de utilización según Madariaga (2009) tiene relación con la atención que se dieron a estudios que trataron la cuestión de la violencia en diferentes esferas de lo social. El autor plantea como fundamento que la alta concentración de estudios sobre el tema guarda una estrecha relación con el término del Estado dictatorial y la transición a una sociedad democrática en un marco socioeconómico neoliberal , en la cual se manifiestan fuertes valores individualistas en desmedro de aquellos colectivos/tradicionales.

La idea de la comunidad educativa se ha configurado en los estudios académicos como conceptualización temática que permita identificar los flujos de poder, fomentar la inclusión de la comunidad extra-escolar en las decisiones educativas, identificar violencias y acceder a capitales que profundicen la labor educativa de las instituciones formales.La Ley General de Educación (LGE) 20.370, explicita el concepto de la comunidad educativa, establece los derechos y deberes de los integrantes, enuncia su propósito e instaura las formas de participación.

La comunidad educativa la define como “una agrupación de personas que inspiradas en un propósito común integran una institución educativa” cuyo” objetivo común es contribuir a la formación y el logro de aprendizajes de todos los alumnos” para “asegurar su pleno desarrollo espiritual; ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico”; este “propósito compartido se expresa en la adhesión al proyecto educativo del establecimiento y a sus reglas de convivencia” (Art, 9°. LGE).

Dicha comunidad está integrada por alumnos, alumnas, padres, madres y apoderados, profesionales de la educación, asistentes de la educación, equipos docentes directivos y sostenedores educacionales. Cada uno de estos estamentos gozan de derechos y están sujetos a deberes que explicita la LGE.

Respecto de la participación, en el Art.15, expresa que “los establecimientos educacionales promoverán la participación de todos los miembros de la comunidad educativa, en especial a través de la formación de centros de alumnos, centros de padres y apoderados, consejos de profesores y consejos escolares, con el objeto de contribuir al proceso de enseñanza del establecimiento. Y añade que, “en cada establecimiento subvencionado que recibe aportes del Estado deberá existir un Consejo Escolar. Dicha instancia tendrá como objetivo estimular y canalizar la participación de la comunidad educativa en el proyecto educativo y en las demás áreas que estén dentro de la esfera de sus competencias”.

6. 11.1) Educadores: docentes y paradocentes : Educadores tradicionales

Ejecutores de la acción pedagógica (violencia simbólica). Funcionarios (profesionales y técnicos) encargados de representar un rol de jerarquía para los jóvenes educandos, probablemente el primero fuera de un marco de relación sanguínea. Deben Representar las expectativas del Estado, utilizando la técnica de planificación, aplicación y evaluación para enseñanzas circulares formales, el ejemplo, el reconocimiento y el castigo, para prácticas de currículo oculto.

Para ejercer este rol, el sujeto debe estar avalado en términos de capitales culturales aprobados por alguna institución académica de educación superior, es decir debe contar con título profesional. Para el caso de educadores tradicionales del programa PEIB, esta característica es prescindible, pues son competencias distintas las que debe tener para ejercer esta labor. La principal es ser bilingüe de su lengua tradicional y del español, idioma estándar del sistema educacional chileno. Su selección y contratación depende de condiciones de organización comunitarias, si la hay. O abiertamente la selección queda en manos de la autoridad académica del establecimiento específico

6.11. 2) Educandos: Estudiantes (Niños, niñas y jóvenes)

Para el caso chileno, son niños y niñas que desde los 5- 6 años hasta los 13, dónde cursan su educación primaria y luego de los 14 hasta los 17 años, cursan su educación secundaria. En el caso de las escuelas rurales esta delimitación rara vez existe debido a la baja cantidad de alumnos, permitiéndose incluso hasta el uso de una misma sala para todos los estudiantes sin importar su edad y curso correspondiente.

Su rol se ve caracterizado por su rol co-educador a los ojos de las posturas consevadoras educacionales. Pero su rol dentro de la comunidad educativa puede ser tan diversa como unánime según la composición basada en condiciones de estrato, culturales o en pocos casos de clase (considerando lo segregada que es la educación en Chile). Las disposiciones del estamento de apoderados pueden manifestarse como de asimilación de las practicas pedagógicas ejecutadas por los docentes, en función de cumplir con las expectativas curriculares ministeriales y locales o en la interrupción y cuestionamiento de estás. Por ello se puede decir que en los espacios de encuentro de este estamento educativo se alcanzarían a dilucidar discursos diversos que pongan conflictos respecto a las formas cómo se ejecuta el proceso educativo de los educandos, incluso trascendiendo las situaciones del aula.

6.11. 3) Apoderados: Familiares y representación de la comunidad.

Constituyen el núcleo de la comunidad alrededor de la institución, canalizan la responsabilidad indirecta del accionar de los niños en aula, y son quienes entregan la responsabilidad de la guía y cuidado de las autoridades educativas. Son quienes deben apoyar las prácticas ejecutadas dentro de la escuela, pero al mismo tiempo, en especial en la educación básica, son el principal órgano fiscalizador, quienes pueden acceder a amparo estatal (siempre y cuando es establecimiento no sea de índole privada) para llevar a cabo sus reclamaciones.

Para ojos del Estado son encargados de gestionar las condiciones por mandato legal para que el niño sea escolarizado, inclusive siendo vulnerables a medidas punitivas de no cumplir. Además, son quienes tienen según las condiciones la oportunidad de elegir el lugar dónde son educados los niños, estás condiciones difieren entre lo rural y lo urbano, lo municipal, particular subvencionado (fundación sin fines de lucro) y privado.

Tomando como principio que la educación formal es una intervención sistemática, que se desarrolla en el marco de la subjetivación de niños y niñas es que nos incumbe reconocer las vivencias en su desarrollo aportando a su horizonte interrogativo e interpretativo del sentido de la realidad y la existencia. En las trayectorias de vida se manifiesta el reto de la convergencia de pensamiento, palabra y acción, que de esta manera se pueda conjugar en cada acción lo universal, lo próximo ambiental y lo singularmente personal, teniendo en cuenta que una misma persona puede utilizar uno o todos los roles que componen esta comunidad

7) Presentación de la información recabada: Análisis

7.1) Identificación de relatos: Breve caracterización de las historias de vida de los participantes

En función de introducir el análisis de los fenómenos de cambios socioculturales, se hace necesario hacer una breve narración de las trayectorias de vida de cada participante, para de esta forma corroborar su heterogeneidad y del mismo modo, contar con antecedentes relevantes sobre las particularidades que se reconocen en la trayectoria de ciudadanos chilenos que se reconocen parte de una etnia indígena en territorio de frontera.

1) Bernardita, 59 años

Nacida en Arica, Madre putreña, Padre tacneño, en los tiempos de la ocupación chilena de Tacna, los padres de él provenían de Ovalle, cuarta región.

Estudió en una escuela pública de niñas conocida como “Grupo Escolar” (actualmente se llamado Liceo integrado) en la década de los 60´s, luego hizo su secundaria en el Liceo 21 diferenciado (actualmente ya no existe) y alcanzó a estudiar dos años en la Universidad del Norte (Actual Universidad de Tarapacá) dos años de Trabajo Social , desde 1971, se cierra la carrera tras el golpe de Estado, y años después termina sus estudios en la Universidad de Chile sede Antofagasta.

Se desempeña como trabajadora social, principalmente en el tercer sector, A través de su ONG y de iniciativas privadas. Trabajando en las ONG locales fue testigo del cambio de discurso de parte del Estado sobre a personas pertenecientes a pueblos originarios.

En el 2013 ingresa a estudiar antropología a la Universidad de Tarapacá. En el momento de la entrevista ella es estudiante de tercer año.

Accedió a dar la entrevista, gracias a la buena relación que ella tiene con mi madre. ambas participan de un grupo de mujeres de índole feminista en el cual también participa mi mamá. Por ello accedió a ser entrevistada en la casa de mi familia.

Fue una conversación de media tarde que se alargó hasta la noche, gracias a sus conocimientos en áreas de las ciencias sociales, se evidenciaba un manejo en términos académicos del contexto histórico de la chilenización y sus consecuencias. Pero del mismo modo, sus relatos contaban con la particularidad especial, A veces hablaba desde un nosotros, con la propiedad de la pertenencia étnica, pero en otras intervenciones se dejaba de hablar desde un "*nosotros*" al momento de referirse al otros sujetos aymara, llamándole en tercera persona "los *aymaras*" "*los andinos*" , por ejemplo:

> ,"(…)por eso uno le hecha tallas a los *andinos* pura "colque", pura plata no más(…)"(Bernardita, 59)

A mi entender, esto puede ser producto de su formación académica, pues las ciencias sociales exigen muchas veces "tomar distancia" de los fenómenos estudiados, por ello, sus relatos fluctúan entre la propiedad y la lejanía de una alteridad consciente.

2) Erica*, 68 años

Gestora Cultural, *Yatiri*[12], Nacida en Arica, pero su familia residía en su infancia en Socoroma, comuna de Putre (precordillera). Estudio en el Grupo escolar, escuela pública del centro de la ciudad, hasta 6to de humanidades (equivalente de 4to medio actual). Su papá es del sur del archipiélago de Chiloé, Región de los Lagos. llegó a hacer el servicio militar a Tacna (cuando estaba aún ocupado por Chile) y Su madre desciende de padre boliviano y madre peruana, ambos aymaras. Tiene cuatro hermanos, y sólo uno de ellos cuenta con un manejo medio de su lengua. Ella y el resto de hermano dice, nunca le aprendieron.

Madre de tres hijos. Todos habitan en Arica, Ella participa regularmente de actividades de su comunidad. Tiene hermanos y sobrinos que se dedicaron a la

[12] Yatiri en aymara significa "La persona que sabe", es un término general y común con referencia al especialista que lee hojas de coca y celebra rituales a los *achachilas* (ancestros masculinos) y las awichas (ancestros femeninos) para conseguir salud, buena suerte, buenas cosechas y prosperidad. También ejecuta rituales de curación y limpieza relacionados a males inexistentes en la concepción de salud moderna (Cuadro, 2008)

educación, eso permite que ella diferencie el tipo de educación que vivió en sus tiempos y el que se ejecuta en la actualidad. Por ejemplo, nota una gran diferencia en la composición de los cursos en los colegios del interior (precordillera y altiplano), los cuales ahora son principalmente compuestos por hijos de migrantes bolivianos, principalmente campesinos.

Como gestora cultural ha aportado en proyectos modo FONDART sobre patrimonio cultural indígena y se ha educado en cursos de restauración arquitectónica, por lo cual ha aportado en la mantención de iglesias en diversas comunidades del altiplano andino.

Se logró acceder a su entrevista debido a su relación de amistad con mi madre, por ello, estuvo dispuesta a ser entrevistada en nuestra casa, como se dice en Chile a la hora de la *once*[13]*.* De todas las personas entrevistadas fue la única persona que pidió resguardar su identidad, por lo que el nombre de pila acuñado para esta investigación es ficticio.

3) Maritza, 27años

Es originaria de Putre, estudió tanto en Putre como en Arica, sus padres son evangélicos, y considera que eso influenció su formación, en especial en lo referente a la disciplina y sus objetivos de vida. Su madre originaria de Bolivia llega a los 20 años a Chile y no recibe educación alguna, su padre, sólo cursó pocos cursos de educación básica. Ambos padres hablan aymara, pero cada vez con menos frecuencia, y nunca lo hacen en Arica dónde prima completamente el castellano, sólo lo practican en Putre.

Respecto a su religión se puede decir que esta afectó en hacer que la cotidianidad de Maritza los significados nacionales fueron menos preciados, o puestos en segundo lugar, después del credo religioso. Estudió de sus primeros años de educación básica en Putre, luego estudió hasta segundo medio en Arica en un liceo particular subvencionado, para luego regresar a Putre para terminar su educación. En aquellos cambios notó grandes diferencias hacia el trato hacia ella, pues sus profesores y compañeros asumieron que ella por haber accedido a educación en zona urbana ella estaba más adelantada en contenidos que ellos. Esa discriminación, le significó

[13] Costumbre tradicional chilena de reunirse en la tarde-noche a compartir en una mesa panes con acompañamientos, dulces y pasteles acompañados por té, café o leche. Muchas veces esta forma de alimentación reemplaza a la cena tradicional.

evaluaciones diferenciadas y exigencias por sobre a la de sus iguales por lo que restaba de su educación secundaria.

Reconoce que comenzó a recibir educación intercultural cuando entró en la educación secundaria, a comienzos de los 2000´s, tiene un grato recuerdo de métodos alternativos para la apropiación de bases culturales. Recuerda con estima la utilización se juegos de mesa para conocer sobre los mitos y leyendas de su comunidad- *"(…) armaron un juego como el "Monopolio", pero de puras leyendas, yo lo he visto está en la biblioteca en Putre (…) y ese era igual que el monopolio, pero con llamitos, con pastora, es como bien entretenido*" (Maritza, 27). La anterior es una práctica educativa de una perspectiva francamente *híbrida*, producto de la producción de proyectos de la interacción de los programas educativos con fondos concursables en área cultural.

Actualmente estudia administración pública en INACAP Arica, tiene una hija de 7 años que estudia en un establecimiento subvencionado en la misma ciudad. Basándose en su propia experiencia y la de su hija, Maritza considera que la profundización de las políticas interculturales en la educación es un aspecto positivo, pero al igual que la educación que tuvo ella, cree que es muy simple, poco profunda, sólo constituyéndose sólo en un acercamiento sutil a la cosmovisión indígena, casi con la misma funcionalidad que se espera de la enseñanza del inglés.

Por otro lado cabe destacar su gran apego gran apego a la práctica de bailes tradicionales del folklore andino como centralino (cueca), pero con un sentido claramente expositivo y recreativo. En esta convergencia fluye su reconocimiento identitario entre la chilenidad y la pertinencia indígena.

4) Carolina, 35 años

Carola, como le dicen sus cercanos, es oriunda de Arica, su familia materna proviene de la comuna de Huara, el poblado de Huasquiña. Y su padre de la secta región, él fue militar, y conoció a su madre en Arica. Actualmente está casada y tiene dos hijos de 18 y 4 años. Estudio Administración de empresas en INACAP, y actualmente tiene una peluquería.

Toda su educación básica y media la realizó en un liceo subvencionado de la ciudad en la década de los 90´s. en la escuela dice que no recibió discriminación por su imagen; *"de repente mi ventaja es que yo no tengo como los rasgos"*, pero sí percibió diferencias por su apellido materno aymara:

“(..)por mi segundo apellido, a mí, para mí siempre ha sido un complejo, porque, no por mí, porque no me guste, sino que, porque toda la gente te dice por ejemplo “ya, tu nombre completo; ¿Qué?, ¿cómo se escribe?, ¿cómo es?, ¿cómo me dijo?”. Entonces a mí me cargaba, siempre desde chica, “oye tu apellido que raro”, bueno como niños, preguntaban, pero siempre fue un complejo después para mí porque me preguntaban siempre y a mí no me gustaba”. (Carolina 35)

Quedó embarazada a los 16 años, en tercero medio. Ese hecho es muy relevante para su vida, pues sus padres no lo aceptaron y tuvo que tomar la decisión de irse vivir con sus abuelos, Ahí fue cuando tuvo que realizar sus trámites para reconocerse aymara ante la CONADI, pues dice que su mamá, asumía que nunca le darían beneficios porque su papá era militar. Luego de postular, accede a la beca indígena y gracias logra termina sus estudios técnicos.

Ahora tiene dos hijos, de 18 y 4 años. Y con su segundo hijo está siendo testigo de un proceso de autoidentificación del niño con las prácticas culturales asociadas tradicionalmente a los aymara. Hoy, Carolina procura enseñarle con orgullo a su hijo a querer a su gente y sus prácticas tradicionales a través de la fomentar los lazos con su abuela, quien aún reside en su localidad precordillerana.

“(…) pero mamá: ¿qué es esto? y “porqué yo no me visto así ahora”. Y lo digo no, “porque ahora toda la tecnología…”, “¿antes no era así?”, bueno ahí le explicamos... Y me decía “ah ya, entonces yo soy aymara” y yo le digo “sí, tú eres aymara” (…) cuando vayamos… “vai con la abuelita y ahí vai´ a aprender”. “¡Ya!” me dijo. (Carolina 35)

Accedí a su entrevista por ser amiga de mi hermana y mi cuñado. La conversación guiada se ejecutó en el departamento de mi hermana, gracias a estos lazos, duró una hora y no fue difícil tocar temas que era inesperados para la investigación, pues había muchas sensibilidades en los recuerdos de la adolescencia de Caro, pues su embarazo adolescente y pronto abandono de sus padres, aún le causa una profunda tristeza.

4) José, 67 años (Profesor)

Originario de Talca, fue Profesor Rural entre 1976 y 1989: Altiplano y precordillera de la región de Arica y Parinacota, por su traslado llevó a su familia a vivir con él . Relata que decidió vivir en el norte, con la promesa de que tendría un mejor futuro

profesional -“*bajaría como director*”-. Durante su actividad profesional hizo clases en Alcácerra, Umapalca, Putre (inspector), Chapiquiña y en la ciudad de Arica.

Al llegar a las zonas rurales de Arica se dio cuenta que la situación sería muy diferente, en Alcácerra incluso tuvo que reconstruí la escuela porque había estado incendiada. Pues si bien es cierto ganaba un poco más que si hubiese trabajado en la ciudad, las dificultades para habitar los Andes hacían que todos los recursos extras fueran utilizados en su supervivencia. Después de 1989 ejerció su profesión en Arica, principalmente como profesor de “enlaces” (computación).

A pesar de todas las dificultades, especialmente materiales, que enfrentó con su familia en cordillera y pre-cordillera ariqueña, cuenta con cariño sobre su trabajo, reconoce que lo más importante fue lo vivido en sus años como profesor rural, jactándose que hasta el día de hoy los que un día fueron sus estudiantes, principalmente hijos de campesinos, hoy lo saludan en las calles de Arica, cómo adultos, ciudadanos y hasta profesionales.

Logré acceder a su entrevista, gracias a que él es el padre de la actual pareja de mi mamá, es decir su actual suegro. A pesar de que no nos conocíamos, la conversación dio para hablar de muchos más temas que los simplemente marcados en mi pauta. La reunión fue en su casa ubicada en un barrio del sector Norte de Arica, dónde reside con su esposa. Sus aportes a esta investigación son soporte de la idea de que es sumamente necesario estudiar en profundidad los procesos educativos y sus cambios paradigmáticos en las últimas décadas.

Como material extra de su relato, José tuvo la amabilidad de compartir para esta investigación algunas fotografías de sus años como profesor rural*[14]

-

[14] El resto de fotografías están el apartado Anexo 2 de esta investigación.

- En el registro fotográfico: A la izquierda José, en el asiento del conductor, llevando a sus estudiantes desde Chapiquiña a Murmuntani, localidad que se asienta más abajo que la primera. La camioneta era prestada por el párroco de la comuna, por eso, en esta ocasión están acompañados por una monja de la diócesis de Arica. Cabe señalar que en la foto aparece uno de sus hijos la cuál también era alumno suyo. año 1984.
-

6) Marcelo, 25 años

Hijo de habitantes de Saxamar, estudiante de ingeniería informática de la Universidad de Tarapacá, estudio su estudios básicos y medios en establecimientos educacionales municipales de Arica y desde pequeño dice estar inscrito en los registros de CONADI en función de acceder a beneficios sociales entregados por esta entidad. En su experiencia educativa de educación básica relata haber sido foco de discriminación por parte de un profesor de educación física (ramo en el cual tenía dificultades), pero prontamente aquel docente fue desvinculado de la institución, probablemente por las mismas razones.

Desde pequeño gracias a su madre, tiene conciencia de ser indígena, pero su aceptación fue paulatina producto de la discriminación existente con sus iguales estudiantes. Relata con tristeza su mala experiencia con un primo sanguíneo, el cuál por ser mestizo "*de piel más blanca*" que él, fue capaz de burlarse y diferenciarse con su grupo de amigos, evitando el saludo en los recreos. A lo anterior agrega, que los

pensamientos de vergüenza por ser indígena se hicieron más fuertes en su pubertad, especialmente al momento del desarrollo de sus primeros deseos afectivos por mujeres pero reconoce que "*se burlaban de los apellidos no te vas a andar con un Mamani"* (Marcelo, 25). es una muestra del racismo asociado a la estética morfológica muy común entre los jóvenes según su relato.

La apropiación de su identidad sociocultural fue lento; agrega que parte de su familia materna y paterna participan en la Tarqueada[15] del pueblo de Saxamar para los carnavales. Él reconoce que gracias al acercamiento de su madre a esta organización pudo reconocerse, paulatinamente, cada vez más orgulloso de su cultura, pues compartir con los mayores y ser apreciado por la sociedad en su conjunto en el Carnaval por la fuerza del Sol de Arica, ha permitido según él, decir frente a todos para sus congeneracionales: "Soy aymara"

Accedí a su entrevista gracias a la confianza que tuvimos por haber sido compañeros de curso en la educación media. Realizamos nuestro encuentro en un restaurante de la ciudad, y la conversación duró mucho más del material registrado en los audios. Marcelo se reconoce parte de una generación de aymaras jóvenes que con orgullo han buscado preservar las prácticas culturales de su familias, sin abandonar su hábitat urbano, pero participando activamente en organizaciones culturales ligados a los pueblos cordilleranos.

7) Marcela, 31 años

Nacida en Arica, se cría y estudia su educación básica en Santiago, esto debido a que su padre es trasladado por pertenecer a gendarmería. Cursó su educación formal en un establecimiento particular subvencionado en la región Metropolitana hasta que cumplió los 14 años, vuelve a Arica, la ciudad de sus orígenes y termina su educación media en el también colegio subvencionado, North American Collage de Arica.

Al terminar su educación media decide completar su educación Superior en la Universidad de Concepción, estudia fonoaudiología, se gradúa, y hace 5 años regresó a Arica a desempeñarse en el campo de la educación, trabaja en la escuela de lenguaje, "La Granjita school", hace 1 año. La particuralidad de haber vivido en la

[15] La tarqueada es una danza ritual propia de carnavales andinos que tiene como fin celebrar el crecimiento de la siembra y el agradecimiento de las lluvas estivales. Se caracteriza de por el uso protagónico de la *tarqa o tarka ,* instrumento de viento, similar a una flauta de madera con características curiosas sonoras. Su baile destaca por la alegría , pues para los danzantes simboliza "*compartir la alegría la alegría con las plantas*" (Sigl, 2012)

capital en el centro del país y en el sur, en la octava región permitió a Marcela enfrentarse a realidades diversas principalmente, dice ella, por su color de piel.

Ella se reconoce aymara, se encuentra inscrita en los registros de CONADI, su padre es socio activo de un comparsa de “Morenada”[16] de la ciudad (la morenada está ligada fuertemente a la migración boliviana).

Su familia paterna es originaria de Visviri en la frontera con Bolivia, en su caso ya no queda nadie de su familia viviendo allí, la mayoría de ellos migraron a la ciudad.

Marcela, en su infancia se hizo consciente de su origen étnico, debido a su diferencia fenotípica con sus compañeros de colegio. Pero tuvo el apoyo de su padre para reconocerse y resistir las diferenciaciones constantes que dice vivió hasta en su formación universitaria en la ciudad de Concepción. Debido a sus cambios de residencias y la poca cercanía que tuvo con el territorio originario de su familia paterna, reconoce que en la actualidad ella y sus hermano no son tratados con igualdad de trato por parte de los primos de la misma familia, quienes, a sus ojos le envidian por razones económicas y excluyen de reuniones familiares, en especial, a su hermano mayor.

Además, fue muy relevante en las conversaciones su análisis como fonoaudióloga. Pues dentro de sus intereses estaba la detección de “prácticas coloniales” en los procesos de diagnostico de problemas lingüísticos en infantes. Ella considera que los métodos utilizados no son los óptimos. Pues los instrumentos de medición son esencialmente anglosajones adaptados al castellano que sistemáticamente genera la patologización de aquellos niños y niñas que provenían de orígenes lingüísticos diferentes, por ejemplo provenientes de orígenes étnicos disímiles, es decir, hay una gran propensión del sistema educativo diferencial, en especial ,las escuelas de lenguaje, de inscribir estudiantes pertenecientes a familias aymara, debido a sus diferencias en el manejo de la lengua española.

Accedí a la entrevista con Marcela, gracias a que es colega de trabajo en la misma escuela de lenguaje que mi hermana. Para su entrevista tuvimos dos encuentros, con más de 3 horas de conversación sumada. En el Bar 303, en calle Bolognesi en Centro

[16] La morenada es un baile propio de tiempos de carnavales, en dónde la población andina originaria generaba una sátira donde se imita la procesión de los morenos (esclavos Afrodescendientes) en el contexto histórico de la colonización española y la explotación de las minas de Potosí, Oruro y Popoo de la actual Bolivia (Rojas, 2015). Este baile se destaca por ser una danza “pesada”, es decir, los trajes de morenos pueden llegar a pesar más de 40 kilos, lo que hace dificultoso su caminar. Además, es la danza que es acompañada por las bandas de bronces más grandes del repertorio de bailes de carnavales andinos.

de la ciudad de Arica, (mayo 2016) y en el departamento de Geraldine (hermana del autor) (agosto 2017).

Las conversaciones fueron fluidas y en un ambiente de confianza, pues al ser joven se dio una conversación con simetría entre interlocutores.

8) Rolando, 55 años

Oriundo de Visviri, comuna de General Lagos, estudió hasta sexto básico en esa comuna, luego tuvo que continuar sus estudios de secundarios en la ciudad de Arica, dónde se erradicó desde los 12 años. en un liceo público local. Luego desarrolló sus estudios superiores en Iquique en la Universidad Arturo Prat, la carrera de contabilidad y auditoría. En la actualidad no ejerce su profesión y trabaja como funcionario de Gendarmería de Chile en su rol de Gestor cultural, su papel en la institución es facilitar el trato de la institución con personas procesadas en el sistema penal, pertenecientes a la etnia aymara, sin importar sus nacionalidades, experiencia que para él le reafirma su idea de pensar a los y las aymaras como una nación.

Tiene una vasta experiencia en temáticas indígenas, pues ha participado en organizaciones sociales desde joven, como dirigente estudiantil, dirigente en la Liga andina de fútbol de Arica y socio de la corporación "*Academia nacional de la lengua aymara"/ Aymar aru Sarayiri*, y locutor de radio en Radio Andina.

Cuenta que su cercanía con su lengua originaria fue dificultosa, sus padres no podían enseñarle porque estos habían asimilado que si su hijo hablaba su lengua sería expulsado de su escuela. Dice que ese temor era de todos los padres que vivieron los años más duros de la chilenización.

Relata que aprendió su lengua gracias a un amigo campesino que tenía una edad similar a la de él y que trabajó en la chacra de su familia los fines de semana: "*para podernos comunicar para podernos jugar tenemos que de alguna forma entendernos y cuando uno es más pequeño creo que también es mucho más fácil yo al cabo de dos años aprendí a hablar aymara y él aprendió a hablar castellano".* De todos modos, fue con los años que aprendió más del idioma al punto de ser hoy un activista de la causa de la defensa de su lengua.

Tiene un hijo, que si bien es cierto considera que él ha fallado en enseñarle de forma correcta su lengua, sí asegura que ha podido traspasarle el respeto y el orgullo por su cultura.

Logré la entrevista gracias al contacto de una amiga de mi madre, colega de don Rolando en gendarmería. La reunión fue concertada en su oficina y la conversación fue mucho más profunda de lo que esperé, Fue la entrevista que tuvo apreciaciones directamente políticas, para Rolando el "pueblo" aymara es una nación que no tiene fronteras, y que en Chile debe tener un reconocimiento mayor, "*no por autonomía como lo hacen los mapuche*" dice, si no por el resguardo de su cultura y el bien de sus comunidades azoladas por el individualismo.

> *"las autoridades (indígenas) que hemos tenido no han sido capaz de desengancharse de los partidos tradicionales, lo ven como una opción personal más que colectiva, entonces yo creo que ese es el tema, la idea ojalá el día de mañana podamos tener un partido político que podamos manifestar el sentimiento nuestro, de lo que queremos, nuestra proyección." (Rolando 55)*

9) Juana, 60 años

Doña Juana es originaria de Chapiquiña, Comuna de Putre, el pueblo de su padre. Vivió en la precordillera hasta los 7 años, cuando bajó a la ciudad de Arica para asistir a la educación básica, me cuenta que no logró terminar su educación secundaria.

Pasados sus veinte años se casa con José, proveniente de Iquique, trabajador de vialidad y junto a él tiene la oportunidad de subir con frecuencia al altiplano y precordillera, dice que este fue el momento que le tomó el peso al hecho de que ella era parte del pueblo aymara, pues la gente hablaba su lengua, pero al mismo tiempo fue cuando sintió el pesar de que sus padres no se la heredaron.

> *"¿Por qué yo no aprendí todo eso?". Porque ahora le hubiese estado enseñando a mis nietos, y ¿qué les voy a enseñar?, si yo no sé nada, lo básico, saludar, a pedir las cosas, a decir cómo estás, pero mas nada, lo lindo hubiese sido, que hubiésemos tenido una conversación fluida." (Juana, 60)*

La señora Juana, tiene una activa vida transterritorial, su mamá sigue viviendo en Chapiquiña y junto a un sobrino, ambos suben regularmente a cooperar con las labores de la tierra, al menos una vez al mes van a sembrar, regar o cosechar según corresponda. Relata que su vida se desarrolla en la tensión de las responsabilidades de la ciudad y la tranquilidad de sus días en la chacra.

(…) es que es mi manera de relajarme, porque aquí es muy estresante. Allá yo llego y no miro mi cartera hasta bajar. Yo cuando estoy entrando en Lluta, la mente (dice:) "mañana tengo que hacer esto, esto otro, hay que pagar luz, agua", en cambio, yo allá no po, soy feliz porque no miro mi cartera para nada. Este… sé que en la mañana tengo que levantarme, tomar mi desayuno, irme al campo, después regresar (Juana 60)

Accedí a su entrevista gracias a que ella es madre de Cristopher, gran amigo de en ese entonces mi cuñado. Accedió a recibirme en su casa, pero solicitó ser entrevistada con la compañía de su marido, el cual, gracias a su trabajo también sabía bastante sobre la vida de las comunidades en los Andes. La conversación fue en un principio algo cortante, pero cuando comenzamos a hablar sobre su relación con la tierra, las disposiciones cambiaron haciendo fluir sus pensares.

10) Eusebio, 76 años

Don Eusebio, es un ganadero de camélidos y corderos del altiplano de la región, precisamente de la comuna de General Lagos. Es originario de Humapalca, se encarga de su transporte y comercio. Tiene 10 hijos, 5 hijas y 5 hijos, de dos matrimonios diferentes. Y de todos ellos sólo uno, Diego, quiere seguir sus pasos en la chacra, a pesar de que él se esmera en evitarlo, pues considera que la vida en el altiplano es muy difícil, a comparación con cualquier labor remunerada en la ciudad.

El Aymara es su lengua materna, por ello su uso del español es imperfecto. Aquello generó dificultades en mi compresión durante la entrevista. La entrevista se hizo en la casa de mi madre, pues él es vecino nuestro, vive a tres pasajes de distancia. Para lograr que él viniera, se tuvo que invitar también a su esposa y una nieta que estaban cuidando, otro factor que puso dificultad al momento de mantener la conversación.

En su comunidad es una persona relevante, debido a que cumple el rol de dirigente vecinal, siendo muchas veces representante ante la autoridad, pero con la particularidad de no saber leer ni escribir el español.

Respecto a los objetivos de mi investigación, el enfoque de las preguntas estuvo puesto en su relación con el sistema educacional, como miembro de la comunidad educativa en su rol de apoderado y dirigente vecinal. Considero que fue relevante

contar con esta conversación, para contrarrestar la información obtenida principalmente por personas con estudios universitarios o en procesos de estudios. Y reconocer en sus relatos su relación, a través de su familia, con la educación formal.

Sin embargo, cabe señalar una situación muy particular que me llevó a preguntarme sobre aspectos de la chilenización que trascienden más allá de los espacios institucionales chilenizadores “clásicos” de la educación formal o la instrucción militar. Don Eusebio fue quién tenía el discurso más nacionalista que todo el resto de los participantes. Notándose en sus relatos sobre las relaciones en la triple frontera de su comuna. No teniendo problemas en apropiar y utilizar discursos belicistas con sus interlocutores.

7.2) Análisis Temático

Para comenzar, argumentaré porqué se hizo la selección de los 3 capítulos que continuarán este análisis basándome en los relatos de las 10 personas que participaron de esta investigación, en conversación con el material bibliográfico revisado.

Cuando se proyectó la temática de esta investigación para el cierre de mi pregrado, dediqué mi atención en la prenoción de una existencia de una “resistencia indígena” a los procesos modernos/coloniales, básicamente porque me encontraba fuertemente influenciado por el desarrollo político de las luchas de la etnia/nación mapuche en Chile, ingenuamente consideré intrínsecas este tipo de tensiones, pero gracias a la revisión bibliográfica, pero por sobre todo al trabajo de campo, los enfoques de la investigación cambiaron.

Los capítulos están estructurados de la siguiente forma: 1) *Modernidad en la Frontera: Ciudadanía étnica,* Las dificultades de las comunidades aymaras de la frontera chilena devenidas en cambios socioculturales gracias a la imposición hegemónica de la cultura occidental, desde la Colonia y su forma de gobierno pasando hasta los Estados Modernos. Todos estas coyunturas generaron en los aymaras del Norte de Chile, difíciles procesos de transculturización notándose, por ejemplo, en la progresiva migración a zonas urbanas de las últimas décadas, en el aumento en participación en el sistema educacional nacional, la búsqueda de estrategias de integración económica y laboral, y el sucesivo acceso al *consumo,* generó en estas y estos sujetos una conciencia identitaria que reconoceremos por ahora llamaremos

Ciudadanía étnica neoliberal. Diferenciándole del concepto de *ciudadanía étnica,* utilizado en la discusión de los años 90s en el marco del conflicto entre el Estado mexicano y el Ejercito Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) (Peña, 1999),que adhiere a entregar potencialidades políticas grupales, "comunitarias", para conflcitos dentro de un Estado de derecho, Estado Moderno/colonial.

El segundo capítulo titulado 2) *La lengua en Estado Terminal*. Analiza bajo qué discursos fue silenciada la lengua aymara de comunidad hablante. En primera instancia el argumento estuvo fundamentado en la supremacía de la lengua española, representante del proyecto chileno, por sobre las lenguas locales, potenciando su aculturización a través del discurso *nacionalista*. Si se hablaba aymara se era <*boliviano*>, <*indio*>, <*extranjero*>, generando miedo y vergüenza en las generaciones de aymaras que decidieron conscientemente de no educar en su lengua a sus hijos, reflejándose en la bajísima cantidad de hablantes de la lengua, respecto a la población total de personas auto reconocidas en las mediciones nacionales. El segundo argumento histórico está ligado al principio de f*uncionalidad,* en dónde el desuso de la lengua se debía a su poca utilidad en una sociedad aspirante de modernidad y moldeada a los ojos

Por último, el apartado 3) *Identidades tensiones en la pertenencia étnica y nacional,* Revisa las tensiones heredadas por el conflicto bélico en los procesos identitarios de los sujetos. Se asume la escuela como espacio de manifestación de las identidades nacionales, pero del mismo modo, en la actualidad, como espacio de reconocimiento étnico. Como se trató en el capítulo anterior, algunas características fenotípicas de la población aymara, componen el imaginario corporal del boliviano y peruano, otredad sumamente útil para los discursos nacionalistas supremacistas. Esta condición generó consecuencias como el paralelismo de la pertenecía nacional y étnica, manifestándose en la utilización de nombres anglosajones para asprirar a una "blanquitud" y en la diferenciación notoria incluso con personas aymara pero pertenecientes a otros grupos nacionales, como bolivianos y peruanos.

7.2.1) Modernidad en la frontera: bases de una Ciudadanía Étnica Neoliberal.

En este apartado revisaremos algunas apropiaciones de valores/disvalores provenientes del discurso moderno/colonial en los relatos estudiados. Para ello

haremos una breve revisión histórica para luego hacer un acercamiento al rol de “nexo” que ejecuta la escuela como medio de gobierno, en especialmente en las experiencias aludidas a territorios rurales. Luego pondremos atención en los discursos de realización personal ligados a expectativas de acceso al trabajo y el consumo, y finalizaremos al notar como se constituyen las expectativas ligadas la vida urbana (progreso) y en ocasiones translocalizada, en desmedro de la habitabilidad rural (atraso), denotándose la imposibilidad de una re-ocupación masiva por parte de los aymaras chilenos, pero sin dejar cerrada la posibilidad a la ocupación de aymaras campesinos provenientes del otro lado de las fronteras, generando relaciones muchas veces contradictorias.

La ocupación Chilena proviene desde la Guerra del Pacífico, pero el discurso moderno/colonial trasciende esos límites históricos, pues el proceso de re-administración de tierras y el cambio de la simple concepción de “indios” a conciudadanos comenzó desde que los territorios pertenecían a la república de Perú, es decir la idea de República vino acompañada de la idea de homogenización de sus habitantes, la construcción de una Nación (Díaz & Tapia, 2013). Lo relevante de la ocupación chilena en los territorios responde a su trato y maltrato variante según los procesos políticos nacionales:

En un primer momento luego de la victoria en la guerra, se evidenció una *chilenización compulsiva*, de modo tal de lograr erradicar oposición política de posturas pro-peruanas, y además de homogenizar la población bajo el discurso unificador nacional. (Gonzales S. , 2002; Díaz & Ruz, 2009).

> *“(…) me contaba mi abuela… se llevaban presos todos, venía la policía y llamaban a uno y le decían que tenía que cantar la canción nacional, entonces ahí sabían si le cantaba la canción peruana o la canción chilena y así los diferenciaban*.” (Erica, 68)

Una vez solucionada la devolución de Tacna y la anexión de Arica y Tarapacá a territorio chileno desde 1929, pasaron a profundizarse las políticas de inclusión educacional, como la ley de Instrucción primaria obligatoria, la cuál generó un aumento en la escolarización de la infancia aymara, en especial, la población que migró a la ciudad. Por ejemplo, La madre de Bernardita (59 años) , aymara y ariqueña, siempre buscó potenciar su proceso educativo incentivando la lectura, pero en su herencia educativa traspasaba también, las significaciones de una cultura nacional, centralizada y ajena a lo indígena, propia de su propia experiencia educacional.

> *"Mi mamá siempre nos compraba el Mampato, nos compraba los "Lo sé todo", la enciclopedia de historia de Chile, todo ese tipo de cuentos, la cabaña del tío Tom, ese tipo de libros que todavía en la casa tenemos algunos, la historia de chile, los tres tomos, de Vicuña Mackenna parece que es, entonces, ella nos hizo leer toda la historia y hablábamos de eso, entonces era, eso nos hacía bastante bien" (Bernardita, 59)*

El reconocido historiador conservador, Benjamín Vickuña Mackena (1831-1886), que entre pocos otros, fue uno de los principales focos de conocimiento histórico con lo que los jóvenes de todo el territorio del país, ha debido enfrentar y asimilar, con la violencia normalizada, reflejada en su poco cuestionamiento académico y público durante gran parte del siglo XX en las aulas chilenas (Madariaga, 2009). La aprobación de los contenidos entregados en los establecimientos educacionales podía ser reforzado, según los casos, por la misma comunidad, e incluso los núcleos de la socialización primaria, la familia, dejando en evidencia que muchas veces, el fín último, la inclusión al sistema, aunque esto significase la asimilación del abuso histórico y la invisibilización.

Ya en la mitad de siglo, la invisibilización fue tomando otras formas. Las políticas desarrollistas lentamente pasaron a configurar una estrategia de integración social e institucional a través de la adscripción a la identidad de clase: pasan a ser "campesinos" o pobladores rurales, influenciados por los movimientos sociales latinoamericanos, y en particular por el proceso de Reforma agraria impulsado en Chile (1967-1973) (Gundermann & Vergara, 2009) .

Esta situación cambió en el devenir de los 70s, pues pasan a ser nuevamente aculturizados, invisibilizados y asimilados de forma compulsiva durante la dictadura de Augusto Pinochet (Gundermann, 2000), perdiendo los avances alcanzados con la reforma, y recibiendo en los espacios cordilleranos altas concentraciones de personal y material militar.

> *"(…) Pero antes, bueno en el tiempo de la dictadura, era mucho más fuerte el tema discriminación, ahora por lo menos en los gobiernos de la nueva mayoría, de la concertación, de la democracia… ha cambiado un poco"* (Rolando, 55)

Para finalizar esta caracterización, en un último momento, se reconoce un claro proceso de integración por parte del Estado neoliberal post-dictadura, desde los años noventas en adelante, este modelo fue dirigido por la Concertación de Partidos por la Democracia que por aquellos años ocuparon el Poder Ejecutivo, pero bajo el dialogo

constante con partidos herederos del gobierno dictatorial. Bajo la lógica de la política del consenso, los esfuerzos gubernamentales se caracterizaron por la búsqueda de su reconocimiento legislativo con la representación de *pueblos originarios* (Ley indígena 19.253, convenio 169 de la OIT), dejando de lado su estratificación de campesinos a los ojos del Estado, para pasar a ser particularizados como indígenas y ciudadanos, así como de la mano de la competencia en el mercado, de usuarios y consumidores.

En educación, El ministerio a generado un trabajo planificando y ejecutando programas interculturales en función de revertir los perjuicios del accionar del estado nacional, homogenizante, pero del mismo modo, a la par de que se avanza en su reconocimiento, de la mano, Los gobiernos han dado espacio para el aumento de la explotación extractivista en los territorios “tradicionales” (Gundermann, 2001). Pues el reconocimiento indígena dentro del marco del sistema neoliberal, pone en el centro la cualificación de lo indígena como categoría individual, pues. si bien es cierto, para conseguir el certificado de calidad indígena se debe estar reconocido por alguna organización indígena previamente burocratizada, anexa a las bases de datos gubernamentales, Los beneficios de compensación son focalizados principalmente en apoyos monetarios, fomentando clientelismo y pasividad política, en desmedro paulatino del reconocimiento político con autonomía de las comunidades y su determinación sobre los territorios.

Las tensiones de este Estado nacional, hurguetea entre los compromisos asumidos ante la comunidad mundial respecto al derecho indígena, y entre las francas intensiones de generar inversión en industria extractivista en los territorios indígenas de todo el continente. Como consecuencia, se generan políticas de un Estado en tensión. Por un lado, se avanza en reconocimiento cultural, Y por otro, va la intervención en tierras libre de explotación de recursos y la búsqueda de asimilación política desde de las organizaciones indígenas a la tecno-burocracia. Para ello se necesita de comunidades desarticuladas que puedan ceder dichos territorios por los métodos más legales posibles. Y un camino para ello es la relativización de la pertenencia, que genera ciudadanía indígena neoliberal. En dónde el Estado busca negociar visibilización por gobernabilidad.

7.2.1.a) Escuela como espacio de apropiación de discursos modernos.

Una de las problemáticas principales en la cuales se sustentó esta investigación, es la continua despoblación del territorio rural de la región de Arica y Parinacota, que

desde hace siglos le ha pertenecido principalmente a comunidades aymaras diferenciadas por cacicazgos (Gundermann & Vergara, 2009). Los antecedentes que explican estos procesos migratorios interrelacionan a diversas instituciones formales del Estado como impulsores, por ejemplo, el sistema de salud, y los cambios en los modos de producción económica según el desarrollo de la décadas.

La precariedad del sistema de salud se desarrolla de forma precarizada en el territorio, e inclusive obliga hasta la actualidad a los usuarios a buscar atención en los establecimientos de la ciudad de Arica (141 kms de distancia), un ejemplo de estos es que hasta hace algunos años aún no era posible dar a luz en Putre (siendo el pueblo con mayor cantidad de habitantes de la Provincia de Parinacota).

> *"(…) me trajeron, bueno a mi mamá la trasladaron para que yo no naciera acá (Putre). Por el hospital, la comodidad, porque el hospital allá tampoco tiene la…, bueno en esos años también po, no tenía la comodidad de tener un parto allá arriba. Y, era un hospital chiquitito en realidad, una casa que está adaptada como hospital".* (Maritza 27)

O como se poblaron las estaciones del Ferrocarril Arica la Paz, en sus primeras décadas de funcionamiento, para luego pasar a ser pueblos fantasmas, debido al término de sus labores de transporte. Lo que obligó a la población a buscar expectativas laborales en la ciudad, pues la sustentabilidad de las economías rurales no han permitido la estabilidad y la capacidad de asentamiento de nuevas generaciones de habitantes aymaras, quienes ya tienen interiorizada la lógica del trabajo remunerado, por sobre el trabajo agrícola de estación

> *"Es que como te digo, a nadie le conviene estar por allá, a nadie, a no ser que sea una persona sola, Porque si… lo poco y nada que sacas de ahí, es para ahí no más (alcanza sólo para subsisitir) no es como pensar mañana voy a ir, y junté plata para comprarme un camión, o una casa. Allá es poco, no es pa decir que cada seis meses nosotros sembramos, tenemos para comer papas unos tres cuatro meses, los choclos son como dos meses, y el orégano se da dos veces en el año, y a veces no hay venta, entonces ahí está guardado, está detenido, pero no hay plata."* (Juana, 60)

El acceso a la salud, el alcantarillado y el consumo de alimentos fuera de los marcos agrícolas son una muestra de aspectos de las expectativa de vida, que la escuela rural se encargó de fomentar. Así lo manifiesta el profesor José:

“Sí, porque yo les enseñé hábitos de aseo, todos los días llegaban al colegio a lavarse las manos, y para almorzar debían lavarse las manos y les revisaba oídos , manitos, nos conseguíamos zapatos” (José 67)

Se puede reconocer la relevancia del discurso civilizador se manifestó en la construcción de expectativas que constituyeron necesidades y deseos de pertenecer al estilo de vida urbano, es aquí donde el sistema educacional juega un papel fundamental, pues los programas educacionales buscaron descontextualizar y generar imaginarios de desarrollo solo posibles en la vida urbana.

“*Empezaron a bajar, cuando vieron que había otro estilo de vida, entonces, les gustó la ciudad, empezaron a quedar acá, porque no era vida, era seguir comiendo “chuñito” (papá chuño) con “charquicito”, no era vida*” (José, 67)

“Ya después empezaron los niños a bajar y ahora yo he escuchado a los adultos que dicen: “no hasta quinto, octavo básico, a todo reventar” y después pa´ Arica, y yo también me traje a mi hija pa´ Arica. Quinto básico y nos vinimos.” (Maritza, 27)

Las condiciones materiales para poder subsistir en los territorios rurales a ojos de los entrevistados no son las óptimas, más bien, son condiciones de pobreza, todos ellos han pasado gran parte de su vida buscando desarrollarse dentro de la educación formal, de modo de adquirir trabajos profesionales o comerciales.

7.2.1 b) Translocalidad

El fenómeno de las prácticas translocales de la población andina, se define como el traslado de relaciones de reciprocidad desde localidades rurales hacia espacios generalmente urbanos o al menos con mayor concentración de habitantes, Según la noción de Gundermann (2009). Para esta investigación los relatos de la sistematización de la vida escolar en las personas entrevistadas significaron argumentativamente una de las principales razones de la migración de ellos o sus familias de los poblados a la ciudad. Debido principalmente a la falta de acceso a la educación secundaria o a la noción de desprestigio de la educación formal rural frente a la educación en zona urbana.

"*La gente baja del altiplano porque después de terminar la educación básica, no habían colegios (…) para los niños y para seguir estudiando tenían que bajar(…)"* (Bernardita,59)

"(…)Siempre ha habido colegio en Socoroma y antes habían hartos alumnos, en Socoroma eran treinta, veintitantos alumnos y ahora no hay casi nada, no ahora hay doce, y la mayoría son bolivianos, la mayoría de los alumnos son de Bolivia" (Erica, 68)

Esta situación contribuyó junto a otras causas, económicas y culturales a la concentración de la población aymara de la región Norte de Chile en las zonas urbanas costeras, pero sin significar ello una completa enajenación de su territorialidad. Es así como los entrevistados manifiestan en sus discursos prácticas translocales. Lo anterior podría demostrarse en el proceso de adscripción a organizaciones culturales aymaras en la ciudad, que representan las distintas localidades en las comunas de la región, son organismos institucionales de identificación, reconocimiento, difusión artística-cultural y de mediación con organizaciones gubernamentales. Por ejemplo, la "Asociación indígena Tarqueada y Comparsa de Molino",o la "Agrupación cultural Aymara Socoroma Pueblo Alegre", "Hijos de Caquena, entre otras, son organizaciones que principalmente agrupan a residentes o descendientes que ahora habitan en Arica, junto a sus familias, quienes ensanchan sus filas.

En estas organizaciones se concentran los lazos que facilitan la celebración de actividades tradicionales en cada pueblo, como el Carnaval, la de la Cruz de mayo u otras celebraciones. Del mismo modo, son las plataformas necesarias para participar y competir en el Carnaval con la fuerza del Sol, cada verano en la ciudad. Actividad sistemáticamente goza de gran magnitud mediática y comunicacional, pero que sin embargo esta pensada bajo principios directamente performativo, pero que a la reflexión de Chamorro (2013), es también una manifestación pública que complementa a los espacios de participación conquistados por las comunidades andinas.

Pero han generado diferentes formas de relación con sus comunidades, que podemos considerar como prácticas translocales, según la noción de Hans Gundermann (2009) para referirse al traslado de las relaciones de reciprocidad, desde las localidades rurales hacia otros espacios generalmente a la urbanidad. Una de estas relaciones son las manifestaciones simbólicas, es decir, sus lazos con las comunidades aun existentes no se han eliminado, sino, transformado, en adaptación a los procesos migratorios.

“hoy día tú puedes ver que, en los servicios públicos se practica el año (nuevo), el Machaq mara año nuevo aymara, el carnaval, ¿no es cierto?, cada vez que inauguramos una obra, partimos a una obra, y realizamos la “pawa”[17] *que es muy común en nosotros entonces creo que la madre tierra se siente muy contenta ya, y por lo tanto nos cuida y nos bendice”.(*Rolando, 55)

Otra manifestación de las prácticas translocales,se manifiesta con las relaciones agrícolas activas de habitantes de la zona urbana. Sin ser la mayoría de los casos, aún existen relaciones principalmente económico-alimentarias con las tierras del interior, de algunos de los participantes, aunque comparten la idea de que es una práctica en peligro, por que gran parte de sus familias no han manifestado apego con la vida rural. Doña Juana es un ejemplo de ello. sube a la precordillera, específicamente a Chapiquiña. esporádicamente según lo necesiten las labores agrícolas según la temporada del año. Así expresa, que para ella esta relación con su pueblo, es más que una relación simplemente productiva :

“(…) ahora por ejemplo, tenemos que ir a preparar la tierra para sembrar las papas, sembrar el choclo, y después, hay que ir a abonar, a regar todos los meses, pero a mis hermanos es poco lo que les gusta, yo no, a mí me gusta… y traigo mis papas y traigo mis choclos que cosecho allá.” (Juana 60)

“(…) es que es mi manera de relajarme, porque aquí es muy estresante. Allá yo llego y no miro mi cartera hasta bajar. Yo cuando estoy entrando en Lluta (regresando a Arica), la mente (dice:)“mañana tengo que hacer esto, esto otro, hay que pagar luz , agua”, en cambio, yo allá no po, soy feliz porque no miro mi cartera para nada. Este… sé que en la mañana tengo que levantarme , tomar mi desayuno, irme al campo, después regresar(…)no es como acá, que tienes que estar pendiente que tienes que ir a comprar el pan, y todo es monetariamente, allá no , allá no.” (Juana 60)

De los entrevistados, solo uno genera ingresos estrictamente de su trabajo en las tierras en la cordillera y es aquel que justamente no cursó educación formal, don Eusebio, que relata que de sus diez hijos, de los cuales todos han cursado educación formal, solo uno quiere continuar el trabajo de su padre, pero Eusebio es el primero en oponerse a la idea, pues él a pesar de ser analfabeto y de su arraigo con la gente de Colpite, insiste a sus hijos que busquen formas de acceder al trabajo en la ciudad.

[17] Ceremonia tradicional de bendición

“Allá vida (en el pueblo) mucha pobreza, en Parinacota, en Colpita, se vive pastoreando… pero en caso de lluvia… (se complica), por eso le digo a mis hijos. Yo, ahora mismo con la Juana conversamos, “Que tú ahora vuelves a Colpita, ¿Que bueno ves?, termina tu práctica, y si puedes seguir trabajando en la misma empresa, trabaja, el patrón dice “quédate acá” , así yo en este momento… dice estudie, que tiene (tenga) su pega, lo de animal (pastoreo) es temporal.” (Eusebio, 68)

Existe un co-relato respecto a las condiciones de vida en la cordillera y precordillera por parte de los sujetos, es el de asociar esta forma de vida con el de la pobreza y la dificultad. La educación y el trabajo no eran los únicos camino para acceder a la habitabilidad urbana. El estado y sus agentes le presentaron diferentes “salidas”:

“*Claro, mi papá cachó que acá en la chacra era muy sacrificado que no le iba a cundir la situación …entonces le dijeron en la escuela “termina el servicio militar, ándate a gendarmería, vas a quedar enseguida”* (Marcela, 31)

Pero muchos de los procesos aculturación violenta, como suele suceder con las comunidades vivas generó formas de adaptación. Evidenciándose durante los procesos transculturización la generación de contradicciones en los procesos educativos, formas híbridas de relaciones

Relaciones de utilización de espacio de poder y translocales: simbólicas, económicas y afectivas, que demostraron la cohesión entre pares, lo que permitió que buena parte de su población no se desarraigara de los territorios andinos por completo, por lo tanto no hay negación de la pertinencia al territorio, incluso existiendo procesos de reapropiación por parte de las generaciones más jóvenes. Por ejemplo, Marcelo nos cuenta que, las agrupaciones de bailes que cada año participan de carnavales y festivales cuentan con el nombre del pueblo al que pertenecen, sin que gran parte de los participantes en la actualidad habite dichos pueblos, pero se constituyen como asociaciones formales reconocidas por la CONADI, es decir, con directa relación con el Estado y representación translocal. Son grupos donde aglomeran capitales sociales que fluyen con regularidad. Quienes aún habitan esos pueblos suelen ser los abuelos o familiares ascendentes de quienes en la urbanidad de Arica representan estos grupos:

“Igual he tenido la oportunidad de conocer todos los pueblos, por la agrupación de los bailes, he tenido la oportunidad de conocer Putre, Caquena, Saxamar… Si mi mamá no me hubiera metido, yo no hubiese conocido nada, y yo me hubiese sentido identificado, por eso no me etiqueto sólo de ciudad, también soy de pueblo.” (Marcelo 25)

Sin embargo, no deja de ser relevante, la coherencia existente entre las razones que llevaron a los sujetos a buscar en la urbanidad, y aquellas expectativas de vida que la educación formal chilena intentó hegemonizar a través de la asimetría de sus actores, al negarles conocimientos útiles para la particularidades del habitat rural para aprender los códigos útiles en la ciudad. Como ejemplo, la impartición de la educación por profesores esencialmente urbanos:

“(…) pero la mayoría de los chiquillos, yo les cambié la visión de futuro, del trabajo, de que todo está cambiando, todos los chiquillos tenían tierra acá, tenían camiones, hartos camiones, todavía tienen, y yo les seguía la huella siempre, con el tiempo, y todos bien puestos, muy pocos, dos o tres, se perdieron en el camino…hay hasta contadores en la ciudad.” (José, 67)

Para lograrlo los docentes debieron permear las estructuras simbólicas de las comunidades, para luego pasar a ser referentes de la comunidad, pasando a ser medios indispensables de las relaciones del Estado con su territorio:

“(…) Me tocaba ser orientador, asistente social, paramédico, todo, todo… “ (José, 67)

La autoridad del profesor, impregnó en los aymaras rurales gran parte de las expectativas modernas basadas en el desapego de discursos comunitarios y el empoderamiento de prácticas y discursos relacionados a la realización individual, en el marco de las comodidades urbanas, Maritza, quien ha podido vivir tanto en la ruralidad como en la ciudad, no vacila:

“Es que yo creo que la gente se acostumbra al modo de vida que lleva, por ejemplo, mi hija está acá, y de repente le digo a ella, “vamos a regresar a Putre”, y ella no quiere, y ella misma compara y me dice “no mamá, allá no me pasaban esta materia, y a mí me la están pasando acá, y voy a llegar allá y de nuevo… no mamá”, entonces ella misma no quiere regresar, entonces yo creo que para volver a repoblar, habría que hacer una ¡”wow” ciudad!” (Maritza, 27)

Si bien es cierto las posibilidades de que las comunas rurales habitadas históricamente por poblaciones indígenas, están en un franco proceso de despoblación, esta no será un proceso radical de negación, sino más bien, se tienen evidencias que se generan relaciones estables. pero que sólo el tiempo podrá darnos luces de cómo las transformaciones en las subjetividades de los aymaras contemporáneos, darán cabida al mantenimiento de la vida humana en las zonas cordilleranas y precordilleranas del Norte de Chile.

7.3) Lengua en estado terminal.

En el presente apartado se referirá de las temáticas interrelacionadas en el uso, pérdida y las posibilidades de reapropiación de la lengua aymara en el territorio fronterizo del norte chileno. Bajo la noción de que cada lengua representa gran parte del contenido simbólico de comunidades particulares, y que, estas lenguas, comprendidas como organismos vivos, manejan una constante interrelación sistémica de lo humano, por lo tanto, su pérdida pone en peligro la capacidad adaptativa del resto de componentes de aquel “ecosistema” (Crystal, 2001). Es decir, nuestro éxito como especie, necesita de la interculturalidad simbólica, pues esta es parte inherente de las claves de nuestra adaptación específica a entornos diversamente complejos.

Entre los hallazgos destacaron los siguientes aspectos respecto a la condición de la lengua aymara; En un primer momento, los relatos de las acciones aculturizadoras de las organizaciones de Estado, y la sociedad civil chilena, para con la comunidad lingüística aymara. Segundo, la desapropiación de la lengua a través de un discurso de *funcionalidad*, en dónde la asimilación del discurso se basó en su poca utilidad en el contexto educacional, en la urbanidad y específicamente en desempeños laborales. Aquí se destaca incluso la existencia de discursos de sujetos que incluso hablando la lengua evitaron educarla, ya no por miedo, como en los álgidos años de chilenización de principios de siglo, si no, por pérdida de su *valoración práctica*. En última instancia se revisará las opiniones y respuestas que han tenido las políticas de educación intercultural en las nuevas generaciones, y cómo la comunidad aymara adulta a reaccionado ante sus efectos.

Según cifras de los últimos censos, tanto de estudios aplicados en relación con las temáticas de diagnóstico de las poblaciones indígenas en Chile, han demostrado un descenso considerable en la utilización de la lengua aymara y demás lenguas indígenas, en dónde ninguna medición de los últimos años superado el 10% de hablantes reconocidos dentro de la población indígena (CASEN 2009, CASEN 2013,

CASEN 2015) Tratando esta misma temática, con los agentes entrevistados, los hallazgos principales, demuestran una diferenciación generacional, producto de aculturación basada en la supremacía cultural frente al indígena :

> *"Entonces en cierto modo también por nuestra forma de vida, nos vimos sometidos a lo que imponían las escuelas y los retenes po´. Partiendo que en la escuela se prohibió que se hable nuestra lengua, que se practique nuestra cultura porque de lo contrario, ¿no es cierto?, los alumnos iban a ser expulsados, ya obviamente que los papás, los padres querían que los niños estudiaran entonces eso en cierto modo, dentro de las familias, los padres no hablaban en aymara delante de los hijos." (Rolando, 55)*

Los argumentos que acompañan el alejamiento de la lengua en la enseñanza de las nuevas generaciones aymara, se construyen en una primera instancia,1) por las prácticas aculturizantes propias de la *chilenización*, principalmente lo ocurrido en el espacio rural. La ocupación de los territorios altoandinos por parte del Estado chileno vino acompañada de la instauración de su sistema de educación. Y fue bajo la amenaza a la expulsión del estudiante de la escuela que se fomentó el miedo de los padres campesinos a la exclusión institucional y por lo tanto social, de sus hijos:

> *"Si po´, cuando iban al colegio los castigaban, los echaban fuera de la sala y no sólo a ellos, si no al resto de las personas que vivían" (Erica, 68)*.

Las autoridades, no sólo las escolares, procuraron demarcar constantemente que la única forma para ser considerados ciudadanos chilenos era a través de su castellanización, de lo contrario eran extranjeros, en las zonas rurales la violencia aplicada por las fuerzas de orden fue gravitacional:

> "*Puuuuta, cuando antes todos hablábamos aymaras, el carabinero nos trataba de bolivianos" (Eusebio, 68).*
>
> *"Claro. En Putre igual , " son bolivianos hablan aymara" , en Putre son pueblos grandes, entonces ahí mis hijas tenían miedo de hablar aymara allá, tenían que aprender castellano. Valeria estudió en Putre, cuarto medio terminó Valeria… justo, pero cuatro meses antes… (…) no termino cuarto medio…(…) se vino a Arica (…) "soy malo de cabeza", dijo, no pudo captar más ahí llegó. (…) hasta ahí"* (Eusebio, 68)

Aquellas violencias simbólicas y hasta físicas (Gonzales S. , 1995), fueron generando un proceso de transculturización, en donde los adultos evitaron relacionarse con sus descendientes a través del uso de su lengua, privándoles paulatinamente de su estructura simbólica, y lentamente dejando a las nuevas generaciones con un conocimiento mínimo en su papel de interlocutores. Lo anterior, se hace evidente en las brechas generacionales respecto al manejo de la lengua originaria, en dónde gran parte de la población que utiliza el aymara sean personas mayores de 50 años, que siguen aún habitando el territorio alto andino o practican una forma transterritorial de habitar la región, de modo tal, de no cortar los vínculos con la comunidad hablante, es decir, para la mantención de relaciones principalmente *interétnicas*, incluso relegándole a espacios de intimidad. (Gundermann, Gonzales, & Vergara, 2007). Por otro lado, las personas aymaras más jóvenes que habitaron principalmente en ciudades de valle o costa son principalmente monolingües del castellano, con poco o nulo acceso a las significaciones de su lengua tradicional:

> *"Mi hija no habla aymara, ni yo tampoco, pero yo lo entiendo, o sea, mi mamá habla aymara. Mi mamá habla así, pero todo lo dice en aymara, entonces, ahora igual habla español, pero allá arriba todo en aymara. Mi abuela no habla nada de español, puro aymara.* (Maritza, 27)"

> *"(…) (*la lengua aymara*) la hablaba mi bisabuelito, después de conocer a mi bisabuela. Ella hablaba también. Pero después se perdió. (…) O sea, mis abuelos, abuelos hablan… cuando íbamos pa allá a los carnavales, se hacían los cantos y ahí se daban instancias para hablar con la lengua, pero acá no, o sea, uno tiene que ir pa allá (*al pueblo*) para poder escuchar algo (*en aymara*)"* (Marcelo, 25)

El silencio de la lengua sea este por miedo, producto de la violencia, o por falta de *funcionalidad* – gracias a asimilación de la hegemonía- La crianza de las generaciones de indígenas de los Andes ariqueños estuvo caracterizada por la lejanía de la lengua aymara en sus respectivas cotidianidades.

La principal causa asumida por los y las entrevistadas respecto a su privilegio por el monolingüismo del español se basaban en el argumento de la falta *funcionalidad práctica* del aymara ,es decir, en la poca utilidad que esta tuvo dentro de los establecimientos educativos y por consecuencia en el resto de la vida moderna/urbana, de este modo muchos bilingües utilizan selectivamente su lengua

originaria relegándola al territorio andino, mientras en urbanidad, la hegemonía cultural presiona a los a hablantes a asimilar el castellano o ser segregados socioculturalmente:

> *"Mi papá hasta el día de hoy lo habla, con la gente que él conoce y habla aymara, el habla aymara también, pero cuando es gente que ya… por ejemplo … ahora que se relaciona comúnmente gente de acá de Arica, por trabajo, una porque no… ellos tampoco hablan aymara, él se adaptó al modo de vida que tiene ahora" (Maritza 27)*

Según Hans Gundermann (2007) la migración de las comunidades aymaras a zonas urbanas en el siglo XX, si bien es cierto, significó una expansión geográfica para su población, en términos culturales, en respuesta, sacrificó la utilización de su lengua en función de la integración por medio de la utilización cotidiana y obligatoria del castellano. Como en este caso, por razones laborales.

Un aspecto relevante que salió a la palestra al respecto de este proceso transculturizador, fue que todo indica que existe una diferencia de género al momento de ocurrir profundizar el contacto de lenguas de los sujetos, y por lo tanto, a la larga, propiciar la disminución acelerada de su vitalidad de la lengua. Los hombres fueron los primeros en ser expuestos al contacto transcultural, a diferencia de las mujeres las cuales eran presionadas a estilos de vidas domésticos y de interacción social limitada.

> *" Vienen a hacer sus negocios (a Arica) … mi abuelo con su esposa tenía que aprender a hablar el español … Quién aprendió a hablar el español en la familia de mi papá fue mi abuelo, porque mi abuelo empezó a trabajar en los ferrocarriles, ¿cachai? Era un trabajo que sí o sí tenía contacto completo con personas chilenas." (Marcela, 31 años)*

> *"- Sí (estudié) también en Socoroma, pero estuvo un año acá, y la mayoría de las personas ahí casi, aprender a leer no más, porque las mamás y los papás decían: ¿para qué? sobre todo, si éramos mujeres, ¿para qué? si la mujer no necesita… Se suponía que los hombres tenían que aprender, era discriminatorio. Entonces después que ellos le prohibían el aymara empezaron a aprender español y a hacer caso a los profesores que venían… que nos mandaban de Arica". (Erica* 68)*

El relato anterior se relaciona cómodamente con la historia de Maritza (27) y Marcela (31), en su caso fue su padre el que tuvo que disminuir el uso de su lengua,

pues su trabajo relacionado con el transporte le significó un contacto con el castellano mucho más profundo que a su madre, teniendo por consecuencia que relegar su lengua sólo para uso en el "interior" y con interlocutores definidos, y en el caso de Érica (68) fueron sus hermanos quienes tendrían el deber de aprender a leer para poder acceder a relaciones más propias de la urbanidad.

Como ya se ha demostrado, existe una correlación directa entre el acceso al sistema educacional formal y la disminución en el uso de la lengua aymara por parte de los sujetos auto reconocidos. Y el lector pudiese pensar que los deseos de quienes limitadamente aún practican el aymara en el territorio nacional estarían en correlación con la defensa de esta, pero paradojalmente no es así. Acorde a los hallazgos históricos que demostraron que la asimilación de las instituciones estatales no sólo se produjo en contextos urbanos, pues comunidades cordilleranas y precordilleranas instaron y exigieron a las instituciones estatales la expansión de los establecimientos educacionales en las comunas rurales durante el siglo XX (Gonzales S. , 2002). De las entrevistas, en los últimos 30 años, Eusebio, campesino bilingüe de aymara y español, pero analfabeto, en su rol de dirigente vecinal tuvo un papel fundamental en la construcción y mejoramiento de las escuelas en los poblados de su comuna de General Lagos relatándolo con sentido orgullo:

> "(Ahora) *Tenemos pocos niños estudiando, tenemos una sola niñita, antes habían 60* (…) *cuando yo saqué la escuela nueva … eso me costó también. Había* (que hablar) *en Santiago… cayó agua, arriba de las casas… entonces me dice a mí, el jefe que trabajamos nosotros, dijo; "mira usted va a hablar en el teléfono", yo le estaba comentando que pasaba en la escuela… hasta aprendí eso yo.* (llamar por teléfono). *Yo mismo hablé a Santiago, Colpita*, *Ancolacane*, (…) *Ticanamar, las cuatro escuelas*" (Eusebio 68)[18]

Considerando hasta aquí que desde las instituciones educacionales en colaboración de las fuerzas de orden son reconocidas como las principales organizaciones que propiciaron el silencio de la lengua aymara de forma sistematica en el Norte Grande de Chile. En 1993, El estado chileno aprobó la generación de la ley indígena, que avaló una serie de políticas públicos con visión intercultural, que han sido desarrolladas en conjunto con la institucionalidad de la CONADI, en particular con

[18] Eusebio 68, a pesar de ser bilingüe, tiene claras dificultades de comunicarse en castellano, aquello dificultó la ejecución del instrumento. De todos modos, gracias a conversaciones sostenidas con él fuera de la grabación de la entrevista se logró ratificar los significados de sus relatos. Gran parte de sus intervenciones utilizadas para este trabajo serán acompañados por paréntesis con acotaciones que ayuden a la comprensión del lector

la temática de esta investigación hablaremos sobre la recepción por parte de las y los entrevistados del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

> *"(…) Sí el Estado nos coartó la lengua, el estado tiene que devolver la lengua"* (Rolando, 55)

7.3.1) Recepción de políticas interculturales en educación.

De las políticas de integración y multiculturalidad de la retórica post-dictatorial, una de sus principales exponentes fue el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, PEIB, el cual lleva en funcionamiento más de dos décadas en el país, desde 1996, con una eficacia y profundización discutible, debido a que su implementación depende del porcentaje de estudiantes pertenecientes a alguna etnia reconocidas por la ley 19.253 (Mapuche, Aymara, Quechua, Likan Antai, Rapa Nui, Colla, Diaguita y Alacalufe). Por lo que su escala de acción está delimitado a sólo la población indígena étnicamente clasificada. Pero en un sentido ético, esta política nace del reconocimiento de parte de las autoridades del traspaso de una educación abiertamente unitaria y de corto homogenizador, a una que al menos, en discurso, reconoce la multiculturalidad de sus estudiantes, sin que ello signifique la generación concreta de prácticas inter- culturales, en dónde se asegure el uso se la lengua en la cotidianidad fuera de las aulas.

Gran cantidad de investigaciones han evaluado sus metodologías y sus resultados (Gundermann, Gonzales, & Vergara, 2007) (Espinosa, 2009) (Espinoza, 2016), en dónde gran parte de sus resultados guardan relación con críticas a su marco de acción, pues se ejecuta principalmente enfocado a niños y niñas indígenas, considerando que es la sociedad entera en su conjunto, la que debe transformarse en una comunidad intercultural, y a la suma, otra gran parte del interés investigativo se encuentra concentrada en reconocer su eficacia en términos de diagnosticar el verdadero uso práctico que los estudiantes aplican su lengua "tradicional", sin haber consenso entre autores, respecto a cómo medirle. En esta investigación se buscó reconocer a través de las trayectorias subjetivas educacionales el impacto del programa desde la discusión de relatos de las trayectorias de vida, en contraste con las nociones de las experiencia de las nuevas generaciones, ejemplificadas en la descendencia de las personas entrevistadas (hijos, hijas, nietos y nietas).

En un primer momento, la política es aplaudida por los adultos entrevistados, pues consideran que es un paso sustancial respecto a su propia experiencia educativa, en dónde sólo se estudiaba aspectos menores, y con un enfoque en un pasado estático de sus culturas.

> - "*Sí, poco, porque claro (los profesores) te dicen ya, por ejemplo, los de la zona norte, los aymará, los changos, diaguitas, todos esos. Fue algo así como una pincelada, nunca profundizaron en el tema. O sea, porque eran materia y nada más po. Pero nunca profundizaron en el tema, "oye aquí hay quienes pueden ser descendientes aymara" No, solamente así como una pincelada"* (Carolina, 35)

Carolina, por ejemplo, relata muy bien, a través de la experiencia con su hijo, cómo este genera, al menos, curiosidad por reconocer y reconocerse, es decir agrega a su bajo las dimensiones tratadas en los contenidos curriculares en clases, es decir –sobre el proceso identitario en las subjetivaciones de los estudiantes se tratará de forma más profunda en el tercer capítulo-. Al respecto, Carolina, relata:

> "*(…) y me miró con una cara y me dijo, "pero mamá qué es esto y porqué… y ¿cómo se vestían? y "¿porqué yo no me visto así ahora?". Y lo digo no, "porque ahora toda la tecnología", antes no era así, bueno ahí le explicamos... Y me decía, ah ya, entonces "yo soy aymara" y yo le digo "sí, tú eres aymara". "Ah ya" me decía. (…) le entró la curiosidad de saber "¿por qué?" claro, la explicación de cómo vivían antes, que ellos cultivaban sus cosas tenían sus animales y todo. Y me dijo ah y" yo ¿no puedo hacer eso?" (risas). Y le dije "pucha, ahora no po' " pero cuando vayamos ahí te vai' con la abuelita… porque todavía…bueno lo hacen po… allá cultivan sus cosas, sus verduras, sus cosechas tienen sus cosas entonces cuando vayamos "vai´ con la abuelita y ahí vai´ a aprender". "¡Ya!" me dijo*." (Carolina 35)

Pero el accionar del Estado hasta la actualidad, no es considerado suficiente para la labor de revitalizar la lengua, porque lamentablemente no hay seguridad en que los jóvenes aymaras contemporáneos, le apropien, al menos no existe confianza de ello de parte de sus mayores, pues, asumen que están muy lejos de su cercanía simbólica, en parte, porque se culpa a las instituciones formales que no tienen las capacidades para entregar posibles "herramientas multiculturales" en sus procesos formativos:

> *"(…) que la universidad por lo menos les entregue un pequeño barniz, de cómo se mide, cuáles son las actividades importantes, de nuestras comunidades, de*

cómo se subsiste, y el tema de la lengua, entonces cosas que no pasan en la universidad, están más abocados a… Claro enseñan a abogados que desconocen ¿no es cierto? el tema indígena, asistentes sociales que desconocen el tema indígena, profesores que no tienen la pertinencia del tema indígena y no hay profesores de lengua aymara, o sea tenemos educadores tradicionales pero no es lo mismo que un profesor, que el profesor tiene los conocimientos de cómo enseñar, la metodología, nosotros no tenemos eso. (Rolando 55)

A pesar de existir la conciencia colectiva de que el Estado chileno se encuentra buscando caminos educacionales para evitar la desaparición de la lengua y otras costumbres tradicionales, las comunidades suelen cuestionar su funcionamiento respecto a su *legitimidad*. Por consecuencia, la efectividad de las políticas de educación indígena queda entredicho, pues no se consigue un correlato en otras esferas de la vida pública en que el Estado promueva el uso de la lengua, más que en las aulas. Pero las reformas al curriculum formal sí tienen una consecuencia directa en los procesos subjetivación de los educandos, pues adhieren contenidos simbólicos propios de su cultura, en un contexto de consenso y mayor respeto intercultural.

7.3.2) Legitimidad de los educadores interculturales

La legitimidad de los educadores tradicionales debe ser entregada por la comunidad indígena en un primer momento, pero la contratación de los y las educadoras tradicionales tienen sus procesos de selección bajo criterios que varían según la condición de cada comunidad. Por ello, luego, una vez ejecutadas las clases, su recepción es puesta a prueba por la comunidad educativa, pero principalmente por el estamento de apoderados de los establecimientos.

"(…) la persona que te enseña que es del pueblo sabe aymara porque ella de niña habló aymara, pero cuando un profesor viene de afuera a enseñarte aymara tiene otra "tonalidad" (acento) en el aymara … muchas veces por una letra se cambia lo que se quiere decir, o sea, lo que él te está diciendo que es así, una persona que habla aymara… cómo mi mamá,(…) eso significa otra cosa", entonces la entonación, o la manera de escribir era distinto, entonces ahí...(…) ahí cambia… la (educadora tradicional) de la ciudad enseña con más…. bueno, no sé… Tiene otra manera de enseñar , pero la persona que habla aymara (en el pueblo) lo habla de otra manera. (Maritza 27)

Los cuestionamientos, generalmente están ligados a la coherencia del “acento”, pues cada uno está determinado geográficamente. Se reconoce que la lengua aymara tiene particularidades en cada localidad y piso ecológico dónde es hablada, esto genera fácilmente entre sus hablantes situaciones de conflicto, basadas en diferencias de dialecto y sus hegemonías. Por ello, como plantea Espinoza (2016) la falta de metodología en el currículo del programa PEIB permite descoordinaciones frecuentes tanto en aplicación como en procesos evaluativos. Según mi criterio, gran parte de ello, por no existir un trabajo de retroalimentación con la comunidad parlante localizada.

Pero además de las dificultades prácticas de la enseñanza de una lengua no formalizada, los hallazgos nos mostraron una problemática ligada a la legitimidad académica occidental. Los habitus ligados a las jerarquías del campo educacional, el estatus de profesor y la ejecución de un poder avalado por la comunidad.

> *“(…) hay profesores interculturales, que no es lo mismo, no es lo mismo que un profesor de lengua aymara, o sea, hay el que enseña inglés, el que enseña francés… tiene que haber alguien que enseñe la lengua aymara como corresponde, entonces eso falta”* (Rolando 55)

La significación atribuida a capitales culturales propios a la formación educacional formal, permean las expectativas de los estamentos de apoderados que cuestionan la posición de los educadores interculturales, justamente por no contar con un título de educación superior.

> *“(…) pasa que las mismas personas de Putre, son las que reclaman, porque dicen “pero cómo ella les va a estar enseñando, si no es profesional, o sea, no tiene el título de profesora”, y yo lo encuentro como estúpido porque si sabe hablar aymara y sabemos que no hay personas que hablan aymara(…)” (*Maritza 27)

Del mismo modo, Así como es criticada la posición del educador (a) tradicional, es también cuestionado el rol del profesor mentor. Pues para empezar no tiene generalmente ninguna relación con la lengua enseñada, ni formación en educación intercultural, pero al mismo tiempo, es la máxima autoridad que avala esta dupla pedagógica con su estatus atribuído por la educación formal, de esta forma el rol del educador (a) tradicional y el profesor mentor, componen una dupla pedagógica, en dónde su efectividad depende de su interrelación. (Espinoza, 2016)

> *"(…) Ahora quieren que vuelva la lengua, la costumbre de los abuelos, ¿y cuando?. Difícil (…) Y más, se avergüenza… esos que manejan proyectos, no conversan, en aymara, puro castellano."* (Eusebio, 68)

Los argumentos conflictivos que se pueden reconocer en los discursos de los participantes respecto de la lengua aymara, se dividen principalmente en dos temáticas, 1) por una parte, está la identitaria/nacional y, por otro lado, la 2) utilitaria/funcional. En la primera, los argumentos esgrimidos por quienes ostentaban posiciones de poder desde las instituciones chilenas para negar la utilización de la lengua se basaron en la correlación de pertenencia a una nacionalidad, particularmente la boliviana, es decir, la resistencia a la nacionalidad chilena, país que hasta la actualidad solo reconoce un idioma como oficial.

El segundo punto está basado en la relación de utilidad de la lengua, es decir, la lengua deja de ser útil al momento de presentarse el español como código hegemónico para acceder a la integración social. Este discurso es reproducido hasta la actualidad por gran parte de la población adulta aymara de más de 40 años quienes apropiaron el español como único código que le permitiese relacionarse con las demás instituciones sociales. Es aquí donde reconocemos la relevancia al tipo de educación formal a la que fueron expuestos.

Sobre lo anterior reconocemos dos antecedentes en los relatos: 1) principalmente los profesores que dieron educación formal a las poblaciones andinas, tanto en la urbanidad como en la ruralidad, eran mono lingüistas del español pues provenían de otros territorios de Chile. 2) Y, por otro lado, estos docentes fueron los responsables de comunicar el discurso civilizador, asociado a la urbanidad, al desarrollo personal en desmedro del comunitario ancestral, el discurso sanitario relacionado a la higiene, entre otras formas ideológicas que sustentan la modernidad occidental. (Relatos de Profesor).

7.4) Identidades: tensiones en la pertenencia étnica y nacional

A continuación, se realizará una revisión por los conflictos identitarios existentes en la configuración de las identidades de los adultos aymaras entrevistados. El análisis se abordará en dos ámbitos: 1) pertenencia étnica, espacio en dónde se reconoció el proceso de *etnificación* (Bolados, 2016) dentro de las políticas públicas y cómo ellas

influyeron en la pertenencia específica de los individuos a sentirse de la etnia aymara en desmedro de la concepción colonial de “indio”, que de forma genérica se reprodujo por siglos en discursos coloniales, pero a la paz dieron un sentido de unidad a las comunidades (Tintaya, 2007)

> “ (…)*Así la gente hablaba, “soy del interior”, o “de arriba”, cuando decían eso, -“ahh son el altiplano”. Ahora , cuando apareció el concepto (aymara) , fue el año 90, 92, cuando empezamos con la concertación (*Bernardita 59)
>
> *Pero ella (mamá) siempre fue “educadora”, nos enseñó a sacar pejesapos, nos enseñó a bañarnos, iba con nosotros a mostrarnos como se pelaban los pescados, o sea… siempre tuvimos ese tipo de aprendizaje, pero no nos decía que nosotros éramos indígenas no nada, en ese tiempo no se hablaba de indígenas*. (Bernardita 59)

2) Pertenencia nacional, en otro aspecto de análisis de pertenencia de los sujetos en grupos-socioculturales históricamente constituídos, se llegó a la determinación que la pertenencia a la nacionalidad chilena es hegemónica, incluso poniendo en un segundo lugar la pertenencia étnica, y sin mayores conflictos, inclusive cuando los padres y antepasados de los entrevistados son o fueron de otra nacionalidad al otro lado de la frontera. Para finalizar se dejará la reflexión que ambas formas de reconocimiento generan en la relación de las subjetividades aymaras en relación con aspectos estructurales sociales, un fenómeno que llamaremos *Ciudadanía étnica neoliberal.*

Según Assies, Calderón y Salman (2002), la idea de ciudadanía étnica se acuñó como instrumento analítico en el marco del surgimiento del movimientos indígenas en américa latina desde la década de los 60s, manifestando a la larga una serie de consecuencias institucionales por parte de los Estados nación, dándose a luz la manifestación de “ciudadanías diferenciadas”. Para los autores, las nuevas tensiones generadas por estos grupos sociales y el Estado, generaron discursos respecto a la posibilidad de autodeterminación o derecho de hacer política en un determinado territorio, así como también darle espacio a la aplicación del “derecho indio” y otras normativas regulatorias bajo sus propios designios, en las localidades autonomizadas.

La diferencia del trato indígena en el caso fronterizo chileno, se encuentran relacionadas con la profundización del sistema económico neoliberal, que se manifiesta, por un lado, la generación de nuevas políticas estatales enfocadas en dar reconocimiento público a un grupo étnico en función de defender a vivas luces la

multiculturalidad, así mismo, algunos mínimos derechos comunitarios en espacios de decisión política, práctica avalada en la Ley Indígena 19.253 (1993) o en la firma del convenio 169 de la OIT (2008). La segunda diferencia con el caso aymara/ Estado nacional moderno, es la existencia de una constante y profunda tutela de parte del Estado chileno, producto del discurso subsidiario, evidenciado en la generación de proyectos de financiamiento, como el fondo de Desarrollo indígena ,y la asignación de becas alimentarias y educacionales, que además de generar inserciones económicas con resultados diversos, se concursa a través del principio de la competencia, a través de la comparación de las pobrezas según la estratificación estandarizada que ejecutan los organismos de gobierno, tanto por las aptitudes de los postulantes.

Las tensiones sobre autonomía del poder político y jurídico en los territorios inscritos bajo el control de "comunidades indígenas", presente en las discusiones políticas en México, Bolivia, Ecuador y en el mismo sur de Chile con la lucha del pueblo mapuche, no se hacen presente de igual forma con la comunidad aymara, en dónde se revela una mayor sincronía con los procesos burocráticos del Estado. Se manifiesta una cuestionable paternidad del Estado nación, a partir de la individualización de beneficios, que pone en segundo plano, las expectativas de una mayor autonomía en política territorial por parte de dicha comunidad. Más bien, los relatos suelen hacer garante a políticas de estado, respecto al lento "éxito" en el proceso de integración y reconocimiento, pero sin evidenciarse una alternativa de gobierno indígena que se superponga en términos de gestión.

7.4.1) Rol de políticas subsidiarias

Las políticas subsidiarias neoliberales, permitieron al Estado, mejor gubernamentalidad y caracterización poblacional, y para las comunidades, reconocimiento burocrático y en ocasiones auto- reconocimiento; en particular a quienes fueron beneficiados desde sus primeros años. Una forma de la etnificación, Incorporación a los registros cuantificados estatales, a través del apoyo económico y seguimiento controlado, dependencia y beneficio del habitus burocrático.

> *"Sí, yo y mis hijos, todos tenemos la identificación (CONADI). Claro, yo la saqué cuando estudié en Inacap, para poder obtener la beca." (Carolina, 33)*

> *"Postulaba, pero primeramente no quedaba, después la tuve…(…)¿Por qué no dan beneficios a todos los que supuestamente cumplen con el requisito? Y no*

sé si era por cuestión monetaria o si no quieran designar bien a la parte indígena".(Marcelo, 25)

Pero, por otro lado, también se acercó contenidos identificadores que los sujetos terminan utilizando como diferenciaciones válidas. Por ejemplo, hablando sobre los formularios para solicitar la beca indígena entregada a través de la escuela Marcelo dice:

(…) Mi mamá me dice no hay necesidad de mentir, pero hay gente que miente y se le dan todos los beneficios (…) Yo tengo buenas notas, en la U , tengo el apellido, participo en educación indígena, en el carnaval bailo. (Marcelo 25)

Cuando esta investigación se proyectó, consideraba enfocarse específicamente en las configuraciones identitarias de los aymaras educados bajo el sistema educacional chileno, esto como una forma de analizar a través de una mirada cualitativa, las consecuencias del proceso sociopolítico de la "*chilenización*", pero fue el trabajo de campo el que permitió un cambio de rumbo en la relevancia de estos cuestionamientos. Si bien es cierto, no dejó de ser una variable rica en interpretaciones, fueron otros los temas que permitieron conseguir profundidad en los relatos de los entrevistados, debido principalmente al hecho que los últimos 50 años han significado grandes cambios paradigmáticos para las poblaciones indígenas. Pero a pesar de ello, principalmente a la existencia de un consenso general de los sujetos entrevistados, de pertenencia paralela, incluso en ocasiones jerárquicamente superior, supone a la nacionalidad chilena por sobre a la etnicidad aymara, en lo referente a lo intra-nacional:

"(…) nuestra forma de vida, nuestra cultura, ya estamos inmersos en esta sociedad y como tal tenemos que ser parte de ella, el hecho de que cantemos el himno nacional hoy día lo hacemos y siempre se ha hecho, con bastante respeto incluso, porque nosotros éramos muy respetuosos con el tema nacional." (Rolando 55)

"eso fue lo primero que nosotros dejamos en claro en Granero (Concurso Inter escolar de cueca), yo dije vivimos en una zona limítrofe pero somos chilenos y dónde más nos cuesta hacer patria, acá es mucho más difícil hacer patria porque en la zona central es como facilito estar ahí, en cambio aquí no po, tenemos que marcar nuestro territorio y eso es lo que aquí no le dan

importancia, eso es lo que yo digo, debieran de tener más importancia" (Erica 68)

También al momento de posicionarse desde una perspectiva exteriorizada, como en la alternidad con las naciones de frontera:

"Es que los chilenos, nosotros, somos personas muy respetuosas y muy generosas, no así los bolivianos y los peruanos porque ellos en el colegio desde que son niños les enseñan que el bandido chileno y todas esas cosas y aquí en Chile jamás se ha enseñado eso en los colegios, nunca. Entonces esa es la gran diferencia." (Erica 68)

De todos modos, A pesar de existir un correlato de existencia nacional, esto no quiere decir que no existan tensiones en dichas incorporaciones identitarias. Pues también persisten pertenencias étnicas transfronterizas que cuestionan los purismos nacionales y dan cabida inclusive a sincronías, especialmente en los adultos de mayor edad de la muestra:

"(…) pero para mí en lo personal no existen fronteras. Al pueblo aymara se nos impuso la frontera, no es que yo haya querido ser chileno, yo inclusive en lo personal tengo familiares, como Visviri está en una zona tri fronteriza, tengo parientes en el Perú, parientes en Bolivia y en Chile, y somos todos familiares." (Rolando, 55)

"yo creo que la nación aymara, el pueblo aymara es una sola que tiene Chile, Perú, Bolivia, Ecuador, inclusive Argentina. Yo he asistido a los congresos internacionales aymaras que se hacen cada año, el año pasado fue en Tacna, lo hicimos y ahí habíamos chilenos, peruanos, bolivianos y argentinos indígenas aymaras, fue bonita experiencia, fue bueno" (Erica 68)

Volviendo los jóvenes de la muestra, los participantes Maritza, Marcelo, Carolina, Marcela y ahora sus hijos, constituyen parte de los relatos del primer grupo generacional de personas que experimentaron la ejecución de las nuevas políticas interculturales con reconocimiento étnico, impulsadas por el Ministerio de Educación chileno, como forma de reparación desde mediados de los 90s. Pero en términos prácticos su cotidianeidad tuvieron contradictorias trayectorias, pues de parte de sus iguales, dentro de las escuela fueron víctima de violencias. Es decir, el Estado

neoliberal, no estaba en sincronía con las hegemonías culturales que aún eran manifiestas en las prácticas intersubjetivas:

> *"(…) cuando estábamos… cuando nos enseñaron a bailar la marinera en el colegio (en Santiago) "Ah! Pero si la Marcela viene de Perú" … "Porque es más morena" … y yo como… "Ah ya" (cara de sorpresa) …" Ella puede bailar la marinera porque ella viene de Perú" ... porque eres de color diferente, todo manda por el color (piel)"* (Marcela 31)

> *"la gente igual, los círculos de repente sabían que soy descendiente pero era como más cerrado, uno se quedaba callado no indagaba en el tema, ni tampoco uno lo publicaba, "soy descendiente", no. No es como ahora po, que ahora uno dice soy descendiente aymará y todo el cuento."* (Carolina 33)

Finalmente, pensando en la continuidad de los flujos de los cambios socioculturales, se reconoce una población indígena joven con interés en los contenidos culturales tradicionales, la nula utilización de la lengua, la desolación por causa de la despoblación de los pueblos que habitaron sus antepasados, y el fenómeno de la *emergencia indígena* en Latinoamérica ha llevado que los jóvenes aymaras chilenos, que en su mayoría viven en zonas urbanas, busquen en las festividades tradicionales, en la educación formal y en la divulgación pública, principalmente *digital*, un anhelo de apropiar y resignificar los contenidos identitarios que por décadas fueron menospreciados. rebajadas por la hegemonía cultural occidentalizante la cual, tratándole como cosas de "indios" e incluso de extranjeros. Aquello llevó a muchos aymaras a recurrir a apropiaciones forzadas, en función de acceder a la integración social. Así nos relata Bernardita, como notaba estos esfuerzos por parte especialmente de aymaras rurales:

> *"(…) La Apacheta (hogar estudiantil) tenemos un centro , una institución donde hay computadores, y profesores que los apoyan en los estudios, entonces los niños, ahí nosotros veíamos las nóminas de los nombres , se vían los Jhonny las Katherine, tal cual tus las hablas , las escriben (katerin , yonny,) sin "th" (…) era como resistiéndose a ser indígenas."* (Bernardita, 59)

La Chilenización dejó a su lengua y sus costumbres en peligro de desaparición en Chile. La nueva generación es la que se enfrentó a los primeros cambios curriculares respecto al trato de pueblos originarios, y en particular a su lengua y parte de ellos son quienes hoy son los encargados de configurar y enfrentarse a las nuevas "ciudadanías étnicas neoliberales" en el marco de la contingencia nacional y como "ciudadanías

diferenciadas” en el marco global. El peligro debe ser enfrentado con interés intercultural, Para ello, la escuela no deja de tener un rol sumamente relevante, pues a pesar del aumento de los flujos de comunicación, y el acceso cada vez más masivo a grupos sociales digitales, la escuela sigue siendo el espacio de socialización secundaria por excelencia, al enfrentar las realidades de los sujetos y corporalidades que comparten territorios específicos.

> *“ Antes me decía: “porque soy de pueblo”(…) me decía:, “no quiero ser”. me estaba negando, a mí mismo, ahora no. me acepto como soy, soy … me enorgullece ser parte de esta cultura”* (Marcelo 25)

8) Discusiones y Preguntas

8.1) Reflexiones sobre los procesos históricos

Como se desarrolló en la problemática, la incorporación de población indígena aymara al discurso de unidad nacional finisecular del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, se caracterizó por la aculturación sistemática de parte del Estado como medio para cimentar la idea de unidad nacional dentro un territorio culturalmente diverso, en función de la perpetuación de la elite y sus privilegios.

El rol que tuvo la educación formal como motor que hizo posible la reproducción de los discursos hegemónicos civilizadores fue fundamental, pues fue en las aulas donde se calló el idioma aymara de la voz de los infantes, se les uniformó, se les adoptó una dieta y en donde lentamente se les generó el deseo por las condiciones de la urbanización.

Con el pasar de las décadas de la segunda mitad del siglo XX, la educación estatal se extendió y se consolidó en el territorio nacional, pero esto no fue posible sin la cooperación directa de los mismos sujetos de las comunidades indígenas, por ejemplo, Don Eusebio, quién no cursó educación formal alguna y que hasta la actualidad utiliza la lengua aymara como principal idioma, reconoce ser gestor en su rol de dirigente vecinal de la implementación de colegios en la comuna de General Lagos, altiplano chileno. Así como él, existen otras evidencias en cartas (Gonzales S. , 2002), que demuestran que desde el interés de los comuneros potenció la enseñanza formal en las comunidades rurales, lo que nos dice, por un lado, que la intención de las comunidades indígenas estuvo por apropiarse de los capitales culturales y sociales

necesarios que permitan intervenir en los campo de lo público, buscando en la educación formal, el camino para relacionarse y apropiarse de poderes que permitiesen por ejemplo, mantener el control sobre sus territorios antes que abiertamente desarraigarse de sus comunidades en función del beneficio personal. Sea cuales fueran los casos, es aquí donde recordamos lo complejo del movimiento de poder dentro de un campo como el educativo, pues las comunidades indígenas prefirieron en muchos casos avalar violencias simbólicas, psicológicas y físicas en función de participar en la distribuciones de poderes y capitales.

La violencia en la educación ha tenido durante su historia niveles y relevancias, y en el caso de la educación a las poblaciones aymaras éstas obviamente no fueron la excepción. En los relatos se reconocieron actos de violencia dentro de las aulas, tanto dentro del ámbito institucional, basado en la jerarquía de profesor/estudiante, tanto en las relaciones simétricas como las de entre estudiantes, las comunidades, por tanto, privilegiaron su posibilidad de intervención dentro de las nuevas normas que el Estado moderno propuso, muchas veces en desmedro de su autovaloración cultural, a culturizándose y ejerciendo espacios de resistencia fuera del espacio educacional.

8.2) Subjetividades indígenas en tiempos de los flujos de informáticos globales.

En la actualidad los flujos de información son vertiginosos para todas los sujetos, es inevitable que en cada proceso de individuación exista el contacto masivo des territorializado . Las redes sociales y otros medios digitales de comunicación han permitido y fomentado establecer lazos identitarios translocalizados, pues se es posible tener conciencia de las condiciones de un lugar gracias a la facilidad de acceder a un interlocutor, sólo es necesario el acceso a la tecnología electromagnética.

Es posible comprender que existan casos de comunidades que vean en estas tecnologías un peligro para su subsistencia, pues es fácil excluir a aquellas comunidades menos relacionadas con el hábitat urbano y los discursos modernos predominantes en la ciudades (Hernández & Calagno, 2003), y porqué no decir que también estas son probablemente más integradas.

El hecho de que el pueblo aymara fuera en Chile un pueblo predominantemente urbano para el momento de la masificación de los medios de comunicación a fines del siglo pasado, hizo que estos nuevos medios de comunicación masivos principalmente

los relacionados al internet, han permitido revitalizar la capacidad de autorreconocimiento de sujetos aymaras frente a instituciones formales de gobierno , así lo evidencian los últimos catastros, además de un *exoreconocimiento* por parte de los no- aymaras, quienes también se ven expuestos a los contenidos digitales que transportan significaciones indígenas.

> *"Ahora yo me doy cuenta que con el tema de la conectividad, uno puede comentar en las redes sociales, masificar eventos, llamas: "vamos a hacer una presentación acá , vayan a vernos ", la radio Andina, que es una radio que es para toda la gente de tipo aymara, mi mamá la coloca todos los sábados, porque ella ahí conoce cosas… temas , no se la pierde , mis abuelos igual la escuchan. Antes (yo decía) "apaguen esa cuestión", "no me gusta", pero ahora, igual bacán, va a haber un evento."* (Marcelo 25)

> *"Hablan conflictos que pueden pasar en el pueblo, entonces uno tiene esa herramienta para conocer los que está pasando, no hay otra. Entonces la tecnología ha ayudado a masificar de mejor manera la parte aymara*." (Marcelo 25)

Marcelo, el más joven de los entrevistados, considera que el acceso a estos medios es una gran herramienta para su reconocimiento en la comunidad, en este caso, organizada en la urbanidad a través de un conjunto folclórico. Pero más que el internet él entrega una gran relevancia a la radio, en particular a la radiodifusora local "Radio Andina", la cuál permite la transmisión de noticias y contenido cultural indígena. De todos modos, esta emisora, funciona en su mayoría en lenguaje español.

Si bien es cierto, reconocemos que en Latinoamérica los medios de comunicación digitales no fueron masificados en la población de forma homogénea (Hernández y Calagno 2003) los pueblos indígenas aún tienen serias desventajas respecto a la población no-indígena en cuanto a la posibilidad de su acceso. Pero al pasar los años la masificación de los medios de comunicación digitales permite en la actualidad dar cabida variadas culturas subalternizadas que encuentran en la red y el espectro electromagnético, espacio para la expresión y reconocimiento.

8.3) Nuevas tecnologías comunicacionales

La modernización del sistema educacional en su búsqueda de transformarse en un espacio más plural y abierto a la multiculturalidad, no puede comprenderse sin

reconocer la profundización del uso de los medios digitales de comunicación por los sujetos, pues gracias a estas herramientas, por un lado las fronteras de la escuela se han diluido, los flujos de información permean el canon de la escuela y por otro lado, cada vez más las interrelaciones de los sujetos, bases de sus procesos de subjetivación, se sustentan de éstos medios, acortando distancias y permitiendo sincronía en grupos situados en espacios reales diversos.

Para algunos, esto ha facilitado su estima respecto a su reconocimiento por parte de la sociedad (ej. Masificación por medio de imágenes de expresiones culturales que pasan a ser consideradas patrimoniales y por tanto defendibles). Los medios de comunicación masiva han permitido dar vitrina al mundo no sólo de la existencia de comunidades silenciadas, si no también han dado luz a sus conflictos y aspiraciones. La apropiación de las nuevas tecnologías, es un proceso transcultural- rico en hibridaciones: por ejemplo Apropiación del folklore (se aprende diversidad de bailes según reglas de los colegios, que con los años son más inclusivos en términos étnicos, en desmedro de la hegemonía de la cueca y las prácticas culturales campesinas vanagloriadas por la elite centralista. Pero, además, por política turística los bailes reconocidos tradicionalmente a la cultura andina (con sus propias diversidades), llevó a la difusión de performances masivas como el Carnaval con la Fuerza del Sol.

En este contexto podemos reconocer particularidades determinantes para los procesos de subjetivación. Por un lado, se ejecuta en una macro-escala una apropiación cultural en función de un beneficio económico para la región, se consigue facilitar los flujos de relaciones internacionales entre gestores culturales clave de los pueblos andinos, ampliando la influencia en las representaciones sociales muchas veces representadas a través de prácticas que pasan por el arte (inti- artista visual/ banda conmoción/) , la religión (masificación de las conmemoraciones tradicionales del mundo andino ej., Machaq Mara – Inti Raymi, carnaval), el espectáculo (carnaval de Arica) e incluso la política

8.4) Reflexiones sobre roles en la comunidad educativa fronteriza

Profesores

Según los relatos, el rol del profesor fue cambiando en función de la renovación generacional de estos, pes reconocían que aquellos profesores que pertenecían a un rango de edad mayor aplicaban sistemas disciplinarios bastantes más rígidos que no

permitían espacios de discusión, a diferencia de los profesores jóvenes que en los últimos veinte años han hecho su formación. (adjuntar relatos).

Podemos plantear, por tanto, que, si bien es cierto, los programas interculturales no han sido completamente exitosos, si aportaron a una apertura ideológica en cuanto a las posibilidades de coexistencia de formas culturales disímiles, desfavoreciendo a las políticas de unidad nacional implantadas desde los tiempos de la chilenización temprana en el comienzo del siglo XX.

Rol del profesor se divide en /traspaso de conocimiento y normas/ (epistemológico y ético)

Estudiantes

Este estamento educacional es el más complejo de analizar, pues en él se encuentran los relatos más duros respecto a actos de violencia. Si bien es cierto, pocas personas detallaron las formas de violencia, que hoy se denomina como bullying, la relación de simetría entre los estudiantes permite la ruptura de la convivencia y dentro de las personas entrevistadas, destacan los actos de violencia dentro de la escuela entre estudiantes, respecto a temas étnicos, tanto de personas no pertenecientes a la etnia aymara contra personas aymaras u/o de otras comunidades, o de niños aymaras chilenos hacia aymaras bolivianos que pertenecían a los establecimientos escolares chilenos como consecuencia de la migración, es en éstos casos en donde destacamos los discursos nacionalistas apropiados por los educandos y se reconoce la subalternidad de la etnia por debajo de la idea de nación. (ejemplos).

Apoderados

El rol de los apoderados, conforme al avance de las décadas ha variado, pues de pasar a ser un estamento receptor de las políticas y la disciplina apropiada por los docentes, pasa a tener un rol más participativo luego de las reformas educacionales desde los años 90’ a la actualidad. Al mismo tiempo en los espacios de las reuniones de apoderados, son lugares fructíferos para la discusión de pertenencias identitarias.

> *“muchos apoderados, porque …. Decía: “ahora que tenemos más bolivianos en la escuela enseñémosle aymara a nuestros hijos,” una cosa así (con sarcasmo) … fue como…El mismo pueblo se contradice, ¿cachai? Como que algunos no reconocían el hecho de que el aymara era de ahí (de Putre) … si no que era porque habían llegado los bolivianos… entonces por eso teníamos que hablar aymara…”* (Maritza 27)

8.5) Tradiciones en el espacio educativo: Estado neoliberal administrando las etnicidades

La administración de los simbolismos étnicos son ahora también parte de las instituciones de Estado, gracias a la gestión del Ministerio de Educación en colaboración con las dirigencias indígenas de CONADI

> - *"(…) los niños ahora están aprendiendo inclusive en los jardines, en los jardines también se está enseñando y se ha tomado harto en cuenta y por ejemplo el Machaq mara se está celebrando en diferentes lados, yo siempre hago ceremonias también como "yatiri" y los niños de ahora en los jardines todos ya tienen ese conocimiento que antes no sabían*." (Erica, 68)

Pero quedamos en una disyuntiva, La apropiación simbólica no se traduce necesariamente en poder garante de reconocimiento en función de su autonomía como grupo político, si no más bien, se asemeja a una forma de gubernamentalidad a través de la asimilación de contenidos simbólicos en dónde por medio de la utilización de rituales pertenecientes a su cosmovisión, se logra acceder legitimar el accionar de las autoridades de turno para los educandos devenidos sujetos (Profesores, agentes de orden, políticos) . Estas prácticas dejan la siguiente hipótesis: la aplicación de rituales tradicionales en espacios formales del Estado e instituciones afines sólo generan un imaginario de cercanía simbólica, que no guarda relación alguna con entregar espacios de poder a los líderes aymaras en el funcionamiento y planificación de estas.

8.6) Violencias: Particularidades para investigación

Se Consideró sumamente relevante la identificación de las formas de violencia y resistencia en la situación de los sujetos aymara participantes, para un comienzo de esta investigación, incluso fue parte relevante de la pauta de la entrevista, Pero los resultados fueron muy diversos, insuficientes para entregar certezas, y a la vez contradictorios, por lo que dejó más preguntas. Entregaré dos razones por las cuales esta temática no constituyó en sí mismo un capítulo para el análisis de los datos.

1) La primera, es que se tomó nota fueron de los actos de violencia tanto simbólica, psicológica y física, son parte constitutiva del proceso de cambio social estudiado. Es

decir, es considerado más como un medio que un fin en sí mismo, entendiéndose este como manifestación de poder, en función de la asimilación homogenizadora. Al menos así se consideraba en su prenoción ideal, pero en los relatos de los sujetos, gran parte de las manifestaciones de violencias, en especial las físicas, y las psicológicas no fueron descritas como consecuencias directas de su pertenencia a un grupo indígena.

2) La segunda razón, se fundamenta en aspectos teóricos que se confrontaron con los relatos de las prácticas, asumo que parte de estas dificultades se debieron a mi falta de experiencia para dirigir de mejor manera las entrevistas para recaudar mayor y mejor información de los discursos provocados . Lo anterior, dejó en evidencia la necesaria utilización de metodologías complementarias que a ayudasen a triangular la información construida, para de este modo, discutir con mayores evidencias las particularidades de los relatos: Los casos de violencias no simbólicas, fueron evidenciados principalmente por los más jóvenes de la muestra, pesar de que ninguno de ellos reconoce ser violentado (no simbólicamente) por alguna persona símbolo de autoridad, sino más bien, principalmente por sus iguales. mientras que las personas mayores de 40 años, a pesar de reconocer la existencia de violencia física en las aulas nacionales, por parte especialmente de pedagogos, no le dieron la atención ni profundidad en sus relatos, evidenciándose la normalización de esta. Muy por el contrario de relatos más acabados por parte de los más jóvenes, educados en la post-dicatadura. Al menos, esto demuestra que existe una diferencia generacional en la percepción de la violencia.

> *"Había una aceptación, no estaba la diferencia. Mi vida yo no tuve… no viví ese tipo de discriminación. Yo más bien vi la aceptación*" (Bernardita 59)

> *"Claro yo más era callada de chica, y me paso po… cachaba que los niños preguntan, ¿y por qué ella es más morenita? (…) sentí que era malo ser morena, "ah! Ella por estar más al sol", decían tonteras como esa."* (Marcela 31)

Por lo anterior, podemos hacernos las siguientes preguntas como motivación para siguientes investigaciones: 1)*¿Por qué las diversas formas de violencia son mejor identificadas por los sujetos más jóvenes de la muestra y no así por los adultos mayores de 40 años? 2) ¿Las manifestaciones de violencias no simbólicas, son o fueron fenómenos naturalizados en las aulas de Chile? 3) ¿Son las escuelas urbanas más "violentas" que las escuelas rurales, debido a su mayor diversidad socio-económico-cultural?*

9) Conclusiones

Para finalizar, considero necesario hacer una recapitulación del trabajo elaborado en los capítulos de análisis. En primera instancia, se trató la emergencia de expectativas “modernas”, ligadas directamente a la vida en la urbanidad y el ascenso social a través de la calificación escolar y académica en parte población indígena aymara habitante de este territorio fronterizo. Se considera, por ello, que la institución educacional jugó un papel fundamental en el traspaso del discurso moderno/colonial, a través del curriculum que en su contenido formal, el sistema educativo nacional, consolidó una serie de “consensos” culturales. Pero, por sobre todo, del curriculum *oculto*, que cada profesor y demás roles institucionales, comúnmente poco ligados a la realidad indígena local, se valieron de la jerarquía institucional para posicionar sus expectativas y estilos de vida, en las formas de habitar de los locales, en la praxis del ejercicio educativo, el cuál rompe los límites de las aulas, y traspasó al nivel del núcleo familiar.

En el siguiente aparatado se explicó el posicionamiento de la idea de habitualidad urbana en desmedro del uso del territorio tradicionalmente andino por la sucesiva migración compulsiva hacia las ciudades costeras, en este caso, la ciudad de Arica y sus valles Lluta y Azapa. Esta situación de continua desocupación a generado las siguientes condiciones:1) la disminución de población juvenil, generó que el trabajo agro ganadero este siendo lentamente reemplazado por mano de obra igualmente indígena pero migrante, principalmente de Bolivia. 2) se consolidan formas translocales de habitar por parte de los adultos principalmente, como el caso de doña Juana, quien, a pesar de residir en Arica, sigue trabajando la tierra de su localidad, no cómo forma de subsistencia, si no más como forma de negociar su pertenencia rural y apoyar la economía doméstica en un plano secundario, pues la fuente principal de ingresos económicos para su familia sigue siendo el trabajo asalariado de su esposo.

Segundo; a través de los relatos, se evidenció que existe un cambio en las formas de acceder y producir el trabajo, bajo una lógica asalariada basada en el provecho individual, es decir, la búsqueda de realización económica individual y familiar se posición en desmedro de la ética laboral andina, caracterizada por el trabajo agrícola y ganadero, con transversalidad del trabajo en la vida del habitante (todas y todos trabajan), ligada a la comunidad y la interrelación de los pisos ecológicos. Esto no quiere decir, por ningún motivo, el fín de dichas prácticas basadas en el trabajo

campesino rural, si no sólo su paulatina desvalorización, en contraposición al trabajo asalariado.

Tercero, el acceso al consumo de bienes materiales ligados al mercado globalizado, que gran parte de la población adquiere luego de la migración urbana y la profundización del neoliberalismo en Chile. las condiciones rurales de los Andes pone en grandes dificultades el acceso al consumo de bienes no alimenticios. Las expectativas de vida de los habitantes aymaras expuestos a la educación formal están fuertemente ligados al acceso al consumo, por ello la posibilidad de repoblar las localidades precordilleranas y cordilleranas, sólo se harían posibles si se avanzara en mejoramiento al acceso de medios de comunicación y transporte que posibiliten la adquisición de consumo ligado a la expectativa similar a la supuesta “comodidad” urbana.

Se reconoce gracias al relato del profesor rural, don Juan, que el proceso del imposición cultural moderna/colonial, de los últimos 40 años, no vino de la mano de la aculturación violenta que caracterizó a los primeros años de chilenización de comienzo del siglo XX, si no, que fue un paulatino proceso de transculturación, en dónde las autoridades educacionales debieron aprehender aspectos mínimos de la lengua aymara, además de participar en los rituales y tradiciones comunitarias para lograr comunicarse en un principio con los niños y niñas, los que generalmente eran monolingües del aymara, para luego comenzar a utilizar de forma estable el idioma español. Así es, como pasaremos a analizar el rol que jugaron los establecimientos educacionales chilenos en la silenciación de su lengua tradicional. Llevando su uso principalmente a espacios de intimidad de los sujetos, en especial en el contexto urbano.

En el desarrollo del análisis del capítulo “Lengua en Estado terminal”, se reconocieron dos grandes argumentos discursivos que fundamentaron el freno en la herencia transgeneracional del aymara. El primero de ellos, ubicado principalmente en los relatos de las personas adultas que superan los 40 años, educadas tanto en la urbanidad como en la ruralidad. notaron desde sus ascendientes familiares, reacciones de vergüenza y por consecuencia, la autolimitación del habla aymara sólo para espacios domésticos, y que incluyeran sólo a personas adultas. Según los relatos. aquella posición fue fruto del miedo a la exclusión de los educandos del sistema educacional, se prefirió en las comunidades indígenas, promover la forma de vida occidental en sus hijos en función de evitar su exclusión. En las zonas andinas fue común que las autoridades chilenas generaran una asociación de su lengua a la pertenencia nacional boliviana, es decir se extranjerizó el aymara dotándole de una

pertinencia nacional. Estos discursos están principalmente asociados a la imagen de carabineros y fuerzas armadas, más que a la de los profesores.

La segunda razón y la más relevante se fundamentó en la funcionalidad de la lengua, es decir, se asimiló en los hablantes del aymara, la idea de que su lengua no era apta para desenvolverse en la sociedad chilena en especial el entorno urbano. Por ello, la migración urbana es directamente proporcional a la disminución del uso de la lengua aymara.

Por otro lado, en cuanto a procesos identitarios, El cambio sociocultural hallado se identificó en las tensiones de caracterización que existen en los relatos de los entrevistados y entrevistadas, el proceso de etnificación. Como se desarrolló en los antecedentes y marco teórico de este informe, se reconoce que el concepto de etnia, es un concepto que demarca relaciones de poder de dominación de un grupo *caracterizado en la diferencia*, es decir, culturalmente alterizado. Desde aquella primicia, se reconoció en los relatos los procesos de apropiación de una conciencia identitaria étnica, la cuál se posicionó sobre las categorías coloniales y generales de “indios” y las categorías de clase de “campesino”, para pasar en los últimos años a ser ciudadanos de *ascendencia indígena* o de *pueblo originario*.

Los relatos evidenciaron el proceso de etnificación promulgado por parte del Estado chileno postdictadura, por ejemplo, para lograr acceder a los beneficios de las becas educacionales, se solicitó a los niños y niñas ingresar a las bases de datos de la CONADI. O en otro caso, al momento de enfrentarse a la disyuntiva de una generación que no conocía de indígenas más que de los mapuche, y que fueron sus hijos quienes vieron a su cultura en los textos escolares, generándose un diálogo, esta vez, sin el miedo, ni la vergüenza que la violencia nacionalista les había generado por décadas.

Lo relevante de este fenómeno, es la capacidad de adaptación de la idea de “ser indígena” al contexto actual, en dónde la multiculturalidad es hegemonía y las identidades individuales cada vez más pueden ser alteradas en función de la aprobación social y la búsqueda y acceso a capitales varios. Todo al amparo de flujos de información y de transporte cada vez más amplios y efectivos en una sociedad urbanizante. La identidad étnica, pasa a ser un apellido para una tipología de ciudadanía estándar, si la ciudadanía étnica de los últimos años se comprendía, por la existencia de demandas históricas asociadas a territorios expropiados por los estados modernos/coloniales y la propiedad privada, en este caso, la inclusión multicultural, muestra destellos de efectividad, pues genera reconocimiento, pero sin entregar autonomía política territorial. Es por ello, que se acuña en esta investigación el concepto de ciudadanía étnica neoliberal.

De esta forma damos paso a comprender un tipo de identidad étnica que propone vivir la “cultura ancestral” al margen de los márgenes y expectativas impuestas bajo la categoría de ciudadanos chilenos, pero por sobre todo de consumidores de un mercado global. Por otro lado, reconocemos la tensión de apropiación nacional. La cual, ocasionalmente se manifiesta en los relatos que están fuertemente marcados por una apropiación de la identidad chilena por parte de los informantes, inclusive el relato más nacionalista de todos, es el del informante clave, don Eusebio, el cual ni si quiera se educó en el sistema educacional chileno, y es quién más diferencias puede llegar a tener con otras personas aymaras como él, pero del lado boliviano o peruano de la frontera

La forma más notoria de aquella tensión se representó en la fuerte diferenciación entre los hablantes con personas aymaras de nacionalidad boliviana, quienes llegaron a cubrir aquellas labores agrícolas y ganaderas que la migración de los aymaras/chilenos dejaron en un segundo plano. A pesar de que un mismo sujeto podría defender la idea de la conciencia de nación transfronteriza aymara, la primordialidad de la chilenidad como referente identitario nacional primó al momento de los autorelatos, la noción de lo aymara se ve encapsulado en las identidades boliviana y campesina, nos deja la pregunta, si ¿aquella diferencia resguardará componentes de clase que fundamenten la intencionalidad diferenciadora?.

9.1) Reflexiones sobre la Nación Aymara

> *“(…)entonces para mí, por ejemplo, el pueblo aymara no tiene fronteras.”* (Rolando 55)

La nación como concepto, es un aparato legitimador de poder. Tienen un aspecto geográfico, claro, pero también existen comunidades nacionales que no, en términos políticos, pero sí, en términos simbólicos. Existen ejemplos de ello, como los judíos, quienes sólo hace algo más de 70 años lograron construir su Estado moderno. Pero existen otras manifestaciones del fenómeno, como es el caso de España, en dónde se desarrolló un discurso nacionalizador como parte del aparato de control de aquellos reinos, devenidos a comunidades étnicas, que por siglos tuvieron formas "autonómicas" de gobierno.

Si el pueblo aymara no es considerado nación en Chile y en otros Estados sudamericanos es por una relación de poder. La población indígena de las regiones

de Arica y Parinacota perteneció a formas de gobierno que reconocían gobiernos locales. Para luego ser tratados como indios de forma genérica, fruto de la ignorancia del habla colonial, luego ser peruanizados, pero sin reconocer la relación histórica entre las poblaciones que habitan las latitudes... (potosí es el cerro en el escudo de Arica) /ni la peruanización ni la chilenización terminaron con la relación cultural de un pueblo que luego de profundos procesos transculturizadores /Pero una serie hipótesis permiten postular argumentos políticos y socioculturales que relacionen la nacionalización en los procesos de subjetivación de los habitantes aymaras expuestos a la educación formal chilena: 1)Mas no quedaron registro de estas en medios escritos, es decir no quedar registros escritos sumándose a la negación de su lengua a través de su "bolivianización/adversariedad" 2) se utilizó el conflicto bélico como forma de control. El discurso de territorio conquistado tuvo que ser cambiado a territorio compartido e integrado. "Los aymaras ahora son chilenos", discursos totalizantes que buscan gubernamentalidad geográfica expansiva. 3)

Guardando las distancias podríamos considerar lo sucedido no sólo con los aymaras, sino con muchos pueblos (potenciales naciones) más, a lo que sucede en la actualidad con el pueblo/nación kurda en las fronteras de Turquía, Siria, Irán e Irak.

Si los y las sujetas están dispuestas a desconocer y confrontar las lógicas nacionales estructuralmente planteadas. Es decir, hasta qué punto una conciencia nacional es posible en el pueblo aymara es material de otra investigación. Además, la pregunta puede ser planteada de otra forma: porque los discursos de personas aymaras se adhieren a lógicas nacionales aun así reconociendo su cercanía cultural, geográfica y por tanto económica. Entre ellos" y como desde los conflictos fronterizos estas conciencias de comunidad imaginadas son supeditadas a un segundo plano en el proceso de subjetivación**.**

10) Bibliografía

Trabajos citados

Aguirre, C., & Mondaca, C. (2011). Estado Nacional y comunidad Andina. Disciplinamoiento y articulación social en Arica, 1880 - 1929. *Historia Vol 44*, 5 - 50.

Albó, X. (2000). Aymaras entre Bolivia, Perú y Chile. *Estudios Atacameños. arqueología y antropologías surandinas vol 19.*, 43-74.

Alvarez Gayou, J. L. (2003). *Como hacer Investigación cualitativa.* México: Paidós Educador.

Anderson, B. (2011). *Comunidades Imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo.* México: Fondo de Cultura Económica.

Andréu, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. *Publicación Departamento de Sociología Universidad de Granada*, 1-34.

Apple, M. W. (1997). *Educación y poder.* Barcelona: Paidós ediciones.

Aravena, A., & Silva, F. (2009). Imaginarios sociales dominantes de la alteridad en la configuración de los límites etno-nacionales de la identidad chilena. *Sociedad Hoy, vol 17*, 39, 50.

Aravena, G. (2008). *Nacionalismo y memorias de una guerra que no fue: Patagonia, 1978.* Santiago: Universidad de Chile.

Arocena, F. (2006). Multiculturalismo, mestizaje y nacionalidad. *El Uruguay desde la sociología, vol 4*, 30-50.

Baeza, M. (2006). Globalización y homogenización. *Sociedad hoy*, 9-24.

Barrios, M. (2006). Arica y Tacna: Ciudadanía en tiempos de conflicto (1880-1929). *Diálogo Andino-Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 63-80.

Bassi, J. (2014). Adios a la partitura: Una defensa de los diseños flexibles en investigación social. En M. Canales, *Investigación social: lenguajes del diseño* (págs. 43-73). Santiago: Lom ediciones.

Bengoa, J. (2000). *La emergencia indígena en América Latina.* Santiago: Fondo de Cultura Económica.

Bolados, P. (2012). Neoliberalismo Multicultural en Chile Postdictadura. La política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuche y atacameñas. *Chungará vol. 44*, 135-144.

Bolados, P. (2016). Discurso étnico y Discurso Intercultural en el Contexto Educativo Atacameño. *Revista Divergencia vol. 5*, 55-67.

Bourdieu, P. (2006). El campo literario. prerequisitos críticos y principios de método. *Revista Criterios*, 20 - 42.

Bourdieu, P., & Mizraji, M. (1988). *Cosas Dichas.* Barcelona: Gedisa.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. (1995). *Respuestas. Por una antropología reflexiva.* México: Grijalbo.

Bourdieu, P., Passeron, J. C., Melendres, J., & Subirats, M. (1981). *La reproducción elementos para una teoría del sistema de enseñanza.* Barcelona: Laia ediciones.

Cáceres, P. (2008). Analisis cualitativo de Contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas, Individuo y Sociedad, vol 2*, 53-82.

Carrasco, A. M., & Gavilán, V. (2012). Influencia del proceso de enseñanza escolar fiscal en la socialización de mujeres y hombres aymara de la zona altiplánica del norte de Chile. *Estudios Atacameños*, 73-88.

Chárriez, M. (2012). Historia de Vida. Una Metodología de Investigación Cualitativa. *Revista Griot Vol. 5* , 50-67.

Chiappe, C. M. (2015). ¿Transculturación o Acultura? Matices conceptuales en Juan van Kessel y Alejandro Lipschutz. *Revista de Ciencias Sociales*, 47-57.

Choquehuanca, D. (2010). Hacia la reconstrucción del Vivir bien. *Revista América Latina em movimentos*, 8-13.

Coffey, A., & Atkinson, P. (2005). Los conceptos y la codificación. Encontrar el sentido a los datos cualitativos. . *Estretegias complementarias de investigación. Publicaciones Universidad de Alicante*, 45-77.

Cortés, H., Gundermann, H., & Hidalgo, J. (2014). Comunidad Indígena y construcción histórica del espacio entre los Aymara del Norte de Chile. *Chungará (Arica), vol 46*, 233-246.

Crystal, D. (2001). *La muerte de las lenguas.* Ediciones AKAL.

Cuadro, I. (2008). Acercamiento antropológico del concepto de salud mental en los aymaras del sector Isluga . *Revista Cultura y religión vol 2*.

Diaz, A. (2006). Aymaras peruanos y chilenos en los Andes ariqueños: resistencia y conflicto frente ala chilenización del norte de Chile. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 296-310.

Díaz, A., & Galdámes, R. R. (2013). En los Insterticios de la chilenidad:Antonio Mollo y las identidades en conflicto en los Andes. Putre, 1900-1926. *Chungará (Arica) Vol 45*, 473-492.

Díaz, A., & Ruz, R. (2009). Estado, escuela chilena y población andina en la ex subdelegación de Putre: Aciones y reaciones durante el periodo pos Guerra del Pacífico (1883-1929). *Polis (Santiago)*, 311-314.

Díaz, A., & Tapia, M. (2013). Los aymaras del Norte de Chile entre los siglos XIX Y XX. Un recuento histórico. *Atenea*, 181-196.

Dubet, F., & Martuccelli, D. (1998). *En la Escuela. Sociología de la experiencia escolar.* Buenos Aires: Losada.

Dukuen, J. (2010). Bourdieu y Shutz. encuentro y desencuentros en fenomenología social. *Revista Latinoamericana de estudios sobre cuerpos, emociones y sociedad*, 39-50.

Dussel, E. (1993). Europa modernidad y eurocentrismo. *Revista de Cultura Tecnológica*, 69-81.

Escobar, A. (2003). Mundos y conocimientos de otro modo. El programa de investigación de modernidad/colonialidad latinoaméricana. *Tabula Rasa, Bogotá. vol 1*, 51-86.

Espinosa, V. (2009). El aymara en la región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología vol. 44*, 39-53.

Espinoza, M. (2016). Contexto, metodología y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural bilingue en Chile. Una evaluación crítica al Estado del Arte. *Pensamiento Educativo*, 1- 16.

Fernández, F. (2009). Etnicidad y Ciudadanía Indígena: Las formas de acción colectiva aymara en Argentina, Bolivia, Chile y Perú. *Revistas de estudios transfronterizos*, 31-43.

Foucault, M. (1994). ¿Qué es la Ilustración? (Qu´est-ce le lumieres?). *Actual, vol 28*, 1-18.

García Canclini, N. (2001). *Culturas Híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad.* Buenos Aires: Paidós.

García, M. (2010). Etnias y armas en Hispania: Los escudos. *Gladius*, 155-170.

Garrote, J. (2013). *Habitando la escuela. Educación y Transculturalidad en Rapa Nui. 1914 - 1965.* Santiago: Memoria de grado para Antropologo Social, Universidad de Chile.

Gimenez, G. (1997). Materiales para una teoría de las identidades sociales. *Frontera norte, 9*, 9-28.

Gimenez, G. (2008). Cultura Identidad y Memoria. Materiales para una sociología de los procesos culturales de las franjas fronterizas. *Frontera Norte*, 7- 32.

Gobel, B., & Ulloa, A. (2014). *Extractivismo minero en Colombia y América Latina.* Bogotá: Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.

Gonzáles Miranda, S. (2002). *Chilenizando Tunupa.* Santiago: Ediciones de la Dirección de Bibliotecas, archivos y Museos, Centro Barros Arana.

Gonzales, H., & Gundermann, H. (2009). Acceso a la propiedad de la tierra. comunidad e identidades colectivas entre los aymaras del norte de Chile. *Chungará vol. 41*, 51-70.

Gonzales, S. (1993). Los aymaras de Isluga y Cariquima: Un contacto con la chilenización y la escuela. *Revista de Ciencias sociales*, 3-10.

Gonzales, S. (1995). El poder del Símbolo en la Chilenización de Tarapacá. Violencia y Nacionalismo entre 1907 y 1950. *Revista de Ciencias Sociales Universidad Arturo Prat*, 42-56.

Gonzales, S. (1997). Tarapacá: Región en Conflicto (1911-1929). *Revista de Ciencias Sociales Universidad Arturo Prat, Num 7*, 38-47.

Gonzales, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el tarapacá andino 1880-1890.* Ediciones de la Dirección de bibliotecas archivos y museo.

Gonzales, S. (2004). Mirando la Pachamama, Globalización y territorio en el Tarapacá andino. *Territorios vol 12*, 43-57.

Gramsci, A. (1978). *Notas sobre Maquiavelo, Sobre Política y sobre el Estado Moderno.* México: Editorial Juan Pablos.

Grez, S. (2011). Bicentenario en Chile. La celebración de una laboriosa construcción política. *Historia y comunicación social, 16*, 69-86.

Gundermann, H. (2000). Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000. *Estudios Atacameños, Arqueología y antropología surandinas n° 19*, 75-92.

Gundermann, H. (2001). Procesos regionales y poblacionales indígenas en el Norte de Chile. Un esquema de análisis con base en la continuidad y los cambios de la cominidad andina. *Estudios atacameños*, 89-112.

Gundermann, H. (2007). Publos indígenas en la región atacameña. *Historia indígena vol. 10*, 63-87.

Gundermann, H., & Vergara, J. (2009). Comunidad, organización y complejidad social andinas en el norte de Chile. *Estudios Atacameños vol. 38*, 107-126.

Gundermann, H., Gonzales, H., & Vergara, J. (2007). Vigencia y desplazamiento de la Lengua Aymara. *Estudios filológicos vol. 42*, 123-140.

Hernández, I., & Calagno, S. (2003). Los pueblos indígenas y la sociedad de la información. *Revista Argentina de Sociología*, 110-143.

Hernandez, R., Fernandez, C., & Baptista, M. d. (2010). *Metodología de la investigación.* México: Interamericana editores.

Hidalgo, A. (2005). *Aymaras contemporáneos: El impacto de las políticas educacionales en los aymaras del siglo XX (Memoria de pregrado sociología).* Santiago: Universidad de Chile.

Hobsbawn, E., & Beltrán, J. (1998). *Naciones y nacionalismo desde 1878.* Barcelona: Crítica.

Huber, L. (2002). *Consumo, Cultura e identidad en el mundo globalizado. Estudio de caso en los Andes.* Lima: IEP.

Huencho, V. F. (2009). Desarrollo Indígena y políticas públicas: Una dificil relación para una convivencia multicultural. *Revista Docencia vol 37*, 11-18.

Hurtado, P. (2010). Sin Dios ni Ley, violencia, incomprensión y desamparo. La situación de Tacna; Arica y Tarapacá tras la guerra del pacífico, a la luz del diario el Comercio y la revista Variedades 1910-1912. *Letras Históricas N°2*, 133 - 155.

johnson, A. (2007). *Rescate sin Recursos: La enseñanza Aymara en Codpa y Putre (Tesis de maestría).* Brattleboro, Vermont: School for International Trainning.

Lander, E. (2000). *La colonialidad del Saber: eurocentrismo y ciencias sociales.* Buenos aires: Perspectivas latinoamericanas CLACSO .

Larraín, F. et al. (2003). Comisión de Verdad Hisórica y Nuevo Trato: opinión de minoría. . *Estudios Públicos vol. 92*, 5-18.

Larraín, H. (1993). ¿Pueblo, etnia o nación? Hacia una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revistas de Ciencias Sociales. vol 2*, 1-22.

Larraín, J. (2001). *Identidad Chilena.* Santiago: Lom ediciones.

Madriaza, P. (2009). Violencia escolar en Chile. En C. Guajardo, *Seguridad y prevención: la situación en Argentina, Chile y Uruguay en 2007* (págs. 114-139). Santiago: Valente.

Marrero, E. (2013). Transculturación y estudios culturales. Breve aproximación al pensamiento de Fernando Ortiz. . *Tabula Rasa. vol 19*, 101-117.

Martínez, M. (2006). Validez y Confiabilidad en metodología cualitativa. *Paradigma vol. 27*, 07-33.

MIDEPLAN, M. d. (2003). *Informe comisión de Verdad Histórica y nuevo trato de los pueblos indígenas.* Santiago de Chile.

MIDESO, M. d. (2017). *Encuesta CASEN 2015.* Santiago.

MINEDUC. (2009). *Marco Curricular. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y media.* Santiago.

MINEDUC. (2018). *Programa de Educación Intercultural Bilingue 2010- 2016.* Santiago.

Mineduc PEIB. (2004). *Aymara markasan yatiqawipa, El saber de nuestro pueblo Aymara.* Temuco: Pehuen.

Ministerio de Planificación y Cooperación. (2008). *Informe de la Comisión de Verdad Historica y nuevo Trato.* Santiago de Chile.

Modonesi, M. (2010). *Subalternidad, Antagonismo, Autonomía. Marxismo y subjetivción política.* Buenos Aires: CLACSO.

Mondaca, C. (2008). Identidades sociales y representaciones políticas en conflicto: el sistema educativo chileno en los Andes de Arica, 1884-1929. *Anthropologica vol 26.*, 33-62.

Orlandi, E. (2012). *Analisis de Discurso. Principios y procedimientos.* Santiago: Lom ediciones.

Ortiz, F. (1940). Del fenómeno social de la transculturación y de su importancia en Cuba. *Revista Bimestre Cubana 46*, 273-278.

Ortiz, F. (1983). *Contrapunteo cubao del tabaco y del azúcar. .* La Habana: Editorial de Ciencias Sociales.

Padilla, A. (2002). El doble carácter de la educación indígena: reproducción y resistencia. *Reencuentro vol 33*, 40-52.

Peña, G. D. (1999). Territorio y ciudadanía étnica en la nación globalizada . *Desacatos* , 1-16.

Pérez, G. S. (2000). *Investigación Cualitativa: Retos e Interrogantes. En técnicas y análisis de datos.* Madrid: Editorial La Muralla.

Quijano, A. (1995). Raza, Etnia y nación en Mariátegui: cuestiones abiertas. *Estudios latinoaméricanos, 2*, 3-19.

Rodriguez, G., Gil, J., & García, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa.* Granada España: Ediciones Aljibe.

Rojas, R. (2015). La Morenada: una mirada desde la perspectiva de género. . *Actas de periodismo y comunicación vol 1*.

Ruiz, J. (2009). Analisis sociológico del discurso: Métodos y lógicas. *Forum Qualitative social research Sozialforschung, vol 10*.

Ruz, R. (2015). Alterización del perú negro en magazines chilenos: Corre-Vuela 1910-1930. *Interciencia vol 40*, 799-806.

Ruz, R., & Diaz, A. (2011). Estado chileno y comunidad indigena: Presión y conflicto sobre tierras de uso colectivo en el espacio precordillerano de Arica: Putre 1880-1935. *Estudios Atacameños (42)*, 173-188.

Salgado, A. C. (2007). Investigación cualitativa: diseños , evaluación del rigor metodológico y retos. *Liberabit vol. 13*, 71-78.

Sanhueza, T., Cecilia, M., & Gundermann, H. (2007). Estado Expansión Capitalista y sujetos sociales en Atacama (1879-1928). *Estudios Atacameños*, 113-136.

Schütz, A. (1993). *La construcción significativa del mundo social: introducción a la sociología comprensiva.* Barcelona : Paidós.

Serbia, J. M. (2007). Diseño, Muestreo y analisis en la investigación cualitativa. *Hologramática vol 7*, 123-146.

Sichra, I. (2009). ¿Soñar con una Escuela coherente con la realidad Intercultural en Bolivia? En L. Enqrique López, *Interculturalidad, educación y ciudadanía. Perspectivas Latinoaméricanas* (págs. 95-128). La Paz: Plural editores.

Sigl, E. (2012). Dónde los tuberculos y las plantas bailan: danza, fertilidad y religión en el altiplano boliviano. *RAE Culturas Populares tomo II*, 273-288.

Simkin, H., & Becerra, G. (2013). El proceso de socialización: Apuntes para su exploración en el campo psicosocial. . *CIencia, docencia y tecnología vol 24*, 119-142.

Skuban, W. (2005). Una cuestión dentro de la cuestión: El nacionalismo y la cuestión indígena en el sur del Perú. *Revista Andina*, 89-108.

Smith, S. (2010). Manuales escolares de Historia y Ciencias Sociales y Subalternidad mapuche en un Chile Multicultural. *Tinkuy. vol 12*, 53-72.

Sztompka, P. (1995). *Sociología del cambio social.* Madrid: Alianza Editorial.

Tintaya, P. (2007). Identidad aymara en San José de Kala, Bolivia. *Cultura y representaciones sociales vol 2*, 169-202.

Tomaselli, A. (2017). El Impacto del extractivismo sobre pueblos indígenas en el norte de Chile y estrategías Jurídicas. *Congreso el Extractivismo en América Latina:*

Dimensiones Económicas, Sociales, Políticas y Culturales (págs. 238-259). Sevilla: Universidad de Sevilla.

Touriñan, J. (2010). Familia, escuela y sociedad civil. Angentes de educación intercultural. *Revista de Investigación en Educación, Universidad de Santiago de Compostela*, 7-36.

Ulloa, A. (2014). Geopolíticas del desarrollo y la confrontación extractivista minera: elementos para el analisis en territorios en América Latina. En A. Ulloa, & G. Barbara, *Extractivismo minero en Colombia y América Latina* (págs. 425- 458). Bogotá: Centro Editorial de la Facultad de Ciencias Humanas.

Valles, M. (2000). *Técnicas cualitativas de investigación social: reflexión metodológica y práctica profesional.* Madrid: Editoria Sintesis.

Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la Investigación social: La entrevista Cualitativa. En M. Tarres, *Observar Escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social.* (págs. 63- 93). México: FLACSO.

Vergara, J., Gundermann, H., & Foerster, R. (2006). Legalidad y legitimidad: Ley indígena, Estado chileno y pueblos originarios (1989-2004). *Estudios sociológicos vol. 24*, 331-361.

Villca, D. G. (2012). *La continuidad de la lengua aymara en Cochabamba.* Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón .

Wade, P. (2000). *Raza y etnicidad en Latinoamérica.* La Paz: Editorial Abya Yala.

Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad. Esbozo de sociología comprensiva.* Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Zagal, R. (2015). Alterización del Perú negro en magazines chilenos: Corre y Vulea 1910 - 1930. *Interciencia 40*, 799 - 806.

11) Anexos

11.1) Pauta Entrevista.

Caracterización:

Edad /lugar de origen familiar/ establecimientos en dónde se educó.

Contexto: El sistema educacional en el proceso de socialización de los sujetos

Condiciones de su proceso educativo (¿Qué recuerdos tienes de tu tiempo en el colegio/escuela?)
Lugar donde estudió
Cómo llegó a ese establecimiento ¿Dificultades de acceso?
Hasta qué curso o nivel se cursó.
Algún cambio de establecimiento
Interés de los padres por su estudio
Cercanía/lejanía geográfica con el hogar
A que le da importancia/que significa como más relevante importante de su proceso educativo

Apreciaciones de la experiencia dentro del Sistema educativo

Comunidad educativa:
¿Cómo fueron las relaciones con los y las docentes? ¿algún profesor que te recuerdes en especial?
¿Cómo fueron los tratos / relaciones? con los y las Paradocentes (inspectores, personas de aseo,
¿Cómo fueron las relaciones con sus compañeros de curso? ¿Quiénes componían su grupo de amigos o amigas?
¿Cómo eran las relaciones de compañeros aymara y no – aymaras?

A que le da importancia/ ¿qué significa? como más relevante importante de su experiencia dentro del sistema educativo

Cambios culturales: Chilenización - Violencias

Prácticas en el Currículo Educativo

- ¿Cómo se trató el tema de los pueblos indígenas en Chile dentro de las clases? ¿Lo trataron?
- ¿Algún uso de lengua aymara en aula?
- Hubo alguna instrucción positiva o negativa sobre el uso de la lengua aymara en el colegio? ¿Qué significo para ti eso?

A que le da importancia/que significa como más relevante importante de su experiencia en este ámbito

Prácticas Extracurriculares posibles:

Ceremonias de días lunes (canto de himnos y conmemoraciones)
Efemérides (relacionadas a la independencia, la guerra del pacífico, “el día de la raza”)
Desfiles
Participación en alguna academia o club.

Condición Lengua Aymara

Sobre la lengua aymara: ¿Le maneja?
¿Quién le enseñó? O ¿Por qué cree que no se le enseñó?
¿Le usa cotidianamente?
¿Qué significa para el/ella usar o no usar cotidianamente el aymara?

Experiencias en relatos de familia ascendente (pueden producirse evocaciones en las preguntas anteriores)

Experiencias vividas asumiendo el rol de apoderados
Reuniones de apoderados
Relatos de sus hijos o hijas.

11.2) Registros Gráficos de José, profesor rural (1978- 1989)

A continuación, algunas de las fotografías compartidas por José, en que podemos apreciar una pequeña parte de su experiencia como profesor rural en la precordillera de la región entre 1976 y 1989. Lamentablemente cuento con muy pocos detalles de las particuralidades de cada fotografía. Esperamos su

Fotografía 1

Fotografía 2

IFotografía

IFotografía 3