



**INSTITUTO DE GEOGRAFÍA**  
FACULTAD DE HISTORIA, GEOGRAFÍA  
Y CIENCIA POLÍTICA

El Boletín Electrónico de Geografía (BeGEO) es una publicación que intenta crear un espacio de difusión de los estudios realizados por los estudiantes del Instituto de Geografía de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

BeGEO reúne artículos originales de alta calidad que son elaborados por los estudiantes de pregrado en las distintas actividades curriculares impartidas por docentes del Instituto de Geografía.

**ISSN 0719-5028**

[www.geografia.uc.cl](http://www.geografia.uc.cl)

# BeGEO

Boletín electrónico de Geografía

**BeGEO, 2023, N°11**

## La relación espacial entre educación y etnicidad en el Altiplano y Arica

Victoria Rivera Fürst<sup>1</sup>

### Resumen

La educación en Chile es de carácter estado-céntrico, es decir, es la misma para todo el país, lo cual resulta contradictorio si se considera que existen diversos pueblos originarios y culturas a nivel nacional. Un caso de estudio es el pueblo Aymara en la región de Arica y Parinacota, donde los niños reciben una educación homogenizante, que no siempre toma en cuenta su contexto cultural. Para determinar si este sistema educativo produce algún efecto en la cosmovisión de los niños Aymara, se trabajó en colegios en el Altiplano y Arica, entrevistando a los profesores, realizando observaciones del ambiente escolar, y pidiéndole a los estudiantes que elaboraran distintos dibujos, para luego analizar toda esta información. Los resultados señalan que la educación estado-céntrica produce efectivamente en los niños un efecto de hibridismo cultural y *reespacialización*, donde los elementos de su cosmovisión se ven transformados a causa de la educación, provocando desarraigo hacia su cultura.

**Palabras clave:** Cultura Aymara, educación estado-céntrica, desarraigo, hibridismo cultural, reespacialización

### Abstract

Education in Chile state-centric, meaning that it's the same one for the whole country, which results contradictory if one considers that there's diverse native nations and cultures nationwide. A case study is the Aymara nation in the Arica and Parinacota region, where children receive a homogenizing education, which not always takes into consideration their cultural context. To determine if this education system produces any effect on the worldview of Aymara children, work on schools in the Andean plateau and in the city of Arica was carried out, interviewing teachers, making observations of the school environment, and asking students to elaborate different drawings, to then analyze all this information. The findings indicate that state-centric education produces indeed a cultural hybridism and *re-spatialization* effect in children, where the elements that form their worldview is transformed due to education, producing cultural uprooting.

**Keywords:** Aymara culture, state-centric education, uprooting, cultural hybridism, reespatialization.

---

<sup>1</sup> Instituto de Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile (Chile). E-mail: varivera@uc.cl

## Introducción

En Chile, el sistema educativo es *estado-céntrico*, es decir, se rige por un currículum estandarizado elaborado a nivel central que se aplica a lo largo de todo el país, independiente de la zona geográfica y del contexto cultural, social o étnico de los estudiantes (Plan Nacional de Educación, 2017). Además, se debe tener en cuenta que muchos establecimientos educacionales (generalmente rurales) ofrecen educación solamente hasta sexto básico (Mineduc, 2017), no dejando más opción a los estudiantes que migrar a un centro urbano para terminar con su etapa escolar, dejando atrás su lugar de origen y sus comunidades. En consecuencia, se plantea que el sistema educativo nacional puede provocar en los estudiantes una transformación de su *espacialidad*, de su manera de relacionarse con el medio y de percibir el mundo (cosmovisión).

## Educación Aymara

En el país hay aproximadamente 2,2 millones de personas pertenecientes a un pueblo originario (INE, 2017), de los cuales un 7,2% son Aymara (la segunda etnia más numerosa después de la Mapuche). La región de Arica y Parinacota es donde se encuentran la mayoría de las personas perteneciente a este pueblo originario, 76.771, un 27% del total de la población regional, razón por la que se eligió esta área para el estudio.

Este grupo étnico es originario del Altiplano compartido con Bolivia, Perú y Argentina, donde aún practican actividades tradicionales, tales como el pastoreo de alpacas y agricultura a pequeña escala, además de hablar el idioma Aymara (Ministerio de Medio Ambiente, 2016).

A comienzos del siglo XX ocurrieron varios actos de violencia hacia el pueblo Aymara por temas de tenencia de la tierra, pasando de formas ancestrales colectivas a privatización de las propiedades. También se comenzaron a implementar medidas para *chilenizar* a los Aymara (como también a los demás pueblos originarios de Chile), siendo una de estas la educación, la cual produjo el efecto deseado de “nacionalizar” y desarraigar a los indígenas. Ya en 1925, los principales pueblos altiplánicos contaban con un establecimiento educacional donde se realizaban actos patrióticos y se practicaban costumbres chilenas (González, 1997: 39-44). Por lo mismo, se puede decir que hace casi un siglo que la educación se utiliza para invisibilizar al pueblo Aymara y para integrarlo a la sociedad chilena. En la primera década del siglo XX, había aproximadamente 3,5 millones de hablantes de la lengua Aymara en Sudamérica, mientras que actualmente hay 2,3 millones (Fucoa, 2013).

Hoy en día, el Ministerio de Educación de Chile posee algunos programas para integrar la interculturalidad en los colegios, tales como el PEIB (Programa de Educación Intercultural Bilingüe), donde se enseña la lengua de algún pueblo originario predominante en ciertos colegios por un “educador tradicional” (Mineduc, 2022). Este programa tiene el propósito de mantener la cultura original de los estudiantes, sin embargo pareciera que no obtiene los resultados esperados, ya que en muchos casos (tales como el caso de este estudio), los niños se ven forzados a dejar su lugar de origen y migrar a centros urbanos de mayor tamaño, pues los establecimientos educacionales rurales muchas veces solamente llegan hasta sexto básico, por lo que no pueden

terminar su educación escolar viviendo en sus hogares. Se realizó el trabajo en la ciudad de Arica, ya que es el lugar de destino de la mayoría de los niños provenientes del Altiplano en la región (Fundación Altiplano, 2017).

Además, de lo que vimos durante el trabajo en terreno y de lo que se pudo interpretar en los resultados y lo observado, los niños Aymara (desde ahora, N.A.) no han podido mantener su cultura de origen; no hablan la lengua, sus temas de conversación eran como los de cualquier otro lado del país, ninguno mostraba intenciones de volver al Altiplano, utilizaban vestimenta y accesorios urbanos, entre otras cosas.

Por lo tanto, se plantea que la educación estado-céntrica provoca un efecto de hibridismo cultural y *reespacialización* en los N.A., donde a lo largo de la etapa escolar se van transformando los elementos que conforman la cosmovisión de estos sujetos, pasando de componentes propios del mundo Aymara, a otros relacionados a la cultura occidental.

Para realizar esta investigación se realizó una revisión bibliográfica seguida por una visita a terreno, donde se realizaron entrevistas a profesores de los N.A., observaciones en los establecimientos educacionales, y se le pidió a los niños que realizaran dibujos. Todo esto fue luego analizado para llegar a conclusiones.

## **Metodología**

Luego de plantear la problemática de este estudio, cabe preguntarse, ¿De qué manera la educación estado-céntrica presente en Arica y en el Altiplano puede transformar la cosmovisión de los estudiantes Aymara?

Para poder responder a esto, nos basamos en trabajo en terreno -realizado durante julio de 2019 -complementado con revisión de literatura y un posterior análisis.

### *Área de estudio*

Se trabajó en la región de Arica y Parinacota, específicamente en las comunas de Arica (para los establecimientos de contexto urbano, donde migran los N.A.), Putre y General Lagos (para los establecimientos altiplánicos, donde residen las comunidades de los N.A.).

### *Universo y espacio muestral*

En el caso del Altiplano, se trabajó en cinco establecimientos, los cuales -excepto por uno -eran unidocentes y multigrado, habiendo un solo profesor y curso, con niños de distintas edades. Acá se trabajó con la totalidad de los alumnos y con cada profesor. En el colegio con cursos separados, se trabajó en kínder y sexto básico con la totalidad de los estudiantes y sus respectivos profesores.

En Arica, por su lado, el estudio se realizó en tres establecimientos que tuvieran una alta matrícula de estudiantes Aymara. Se trabajó con un curso por colegio (solamente con los N.A.), tercero o cuarto medio, y se entrevistó a dos profesores en cada uno.

Es importante mencionar que la razón por la que se trabajó con niños desde cinco a doce años en el Altiplano (los cursos de kínder, sexto y multigrado) es para así poder comparar los resultados de los N.A. que se acaban de incorporar al proceso educativo formal y los que ya llevan algunos años, y así ver si los de mayor edad están en un proceso de hibridismo cultural más avanzado. En cambio, en Arica se trabajó con los terceros y cuartos medios para asegurarse que los N.A. llevaran la mayor cantidad de años posible yendo al colegio en Arica y lejos de su lugar de origen, y ver cómo eso ha afectado en la transformación de su cosmovisión.

### *Instrumentos utilizados*

En primer lugar, se realizaron entrevistas semiestructuradas a los profesores de los N.A. Estas tuvieron una duración aproximada de treinta minutos y solamente se tomó apuntes, ya que no era adecuado grabar en un contexto con menores de edad. El objetivo de estas era conocer la percepción que tienen los docentes acerca de la realidad cultural de sus estudiantes y su contribución al sistema estado-céntrico. Para esto, se les preguntó si ellos contextualizaban la enseñanza, si creían que era importante hacerlo, si pensaban que el sistema educativo está hecho para la diversidad cultural, cómo eran las familias Aymara, qué pensaban del futuro de sus estudiantes, cómo percibían la forma en que sus alumnos se relacionan con el entorno y si eso cambia cuando entran al colegio, entre otras. (Paulsen & Rivera, 2023)

Se utilizó un análisis de contenido para analizar las entrevistas, donde se fueron categorizando distintas ideas dichas por los profesores en distintos conceptos según nuestra interpretación (por ejemplo, prejuicios). Luego estos conceptos fueron tabulados, se midió su frecuencia, y se analizaron.

En segundo lugar, realizamos observaciones participantes en los establecimientos educacionales, llenando una ficha y sin tomar fotografías, debido al contexto escolar. Estas tenían el propósito de conocer más de cerca el comportamiento de los N.A., el ambiente escolar en el que se desenvuelven a diario (y compararlo entre Arica y el Altiplano), el discurso de los niños y de los profesores, y la actitud de estos últimos hacia los estudiantes en cuestión. Además, se prestó atención a la presencia/ausencia de elementos culturales Aymara (uso de la lengua, costumbres, vestimenta típica, adornos, etc). Se observaron recreos, clases y la actividad de los dibujos que se detalla a continuación.

Para analizar las observaciones se utilizó un análisis de contenido, donde se determinaron distintos conceptos relacionados a lo que se observó (por ejemplo, el de educación normativa), los cuales luego fueron tabulados, y aquellos con la frecuencia más alta fueron analizados.

En tercer lugar, se realizó el test proyectivo gráfico *Casa-Árbol-Persona* (desde ahora HTP por sus siglas en inglés), una metodología obtenida de la psicología (Hammer, 1969) que se utiliza para

evaluar la percepción que un sujeto tiene de sí mismo y de su realidad, identificando los aspectos de su realidad que considera más relevantes y los que omite, mediante el dibujo. El test HTP también permite conocer el estado emocional e ideacional de quien lo realiza, mediante la representación de elementos simbólicos (Hammer, 1969: 115). Por lo tanto, este instrumento permite identificar elementos que conforman la cosmovisión de los niños, ya que ellos “dibujan elementos que consideran esenciales, dejando de lado los que no tienen importancia para ellos” (Hammer, 1969: 33).

Para este estudio, se le entregó a los N.A. una hoja de papel en blanco y lápices de colores y se les pidió realizar tres dibujos (en hojas distintas): uno de una casa, persona y árbol, como es el test original; uno de “un lugar”; y uno de cómo se imaginan a sí mismos cuando salgan del colegio. Por lo tanto, se realizó una adaptación del test original de Hammer.

Para analizar los dibujos se realizó un análisis de contenido con una Matriz Matan Modificada (Paulsen & Rubio, 2017: 1-19; Paulsen, 2017: 72-98), donde se identificaron componentes culturales internos (propios de la cultura Aymara), componentes culturales externos (ajenos a esta cultura andina, propios del mundo urbano), y componentes culturales mixtos. Luego esto se tabuló para determinar cuál es el componente cultural que predomina en los dibujos, es decir, en qué medida la cosmovisión de los N.A. se ha transformado en cada etapa escolar.

El dibujo HTP sirvió para ver el tipo de casa que dibujaban los N.A., si se relacionaba a una en la que podrían vivir, o si se acercaba más a algo que han aprendido en el colegio o mediante medios de comunicación masivos. Lo mismo con el árbol y la persona, analizando su vestimenta, etc.

El dibujo de “un lugar” se utilizó para conocer dónde los niños quieren estar, dónde sienten más afinidad, o con qué tipo de espacio se reconocen. Se analizaba el paisaje, si es que habían montañas, animales, costa, edificios, vegetación, autos, en fin. En el fondo, era para ver si los N.A. representaban espacios relacionados a sus lugares de origen o lugares que han conocido por otros medios, tales como la educación formal.

Por su parte, el dibujo de cómo se imaginan los estudiantes una vez terminada su etapa escolar sirvió para tener una aproximación de la percepción que tienen ellos de su futuro, dónde se proyectan, y las aspiraciones que tienen, para así conocer si alguno piensa en volver a sus comunidades o dedicarse a alguna actividad relacionada con su cultura de origen, o si piensan dedicarse a otros rubros. Es en este dibujo donde se creía que la pregunta respecto al desarraigo se podría contestar (Banister et al., 1973; Course, 2013: 771-99; Morelli, 2017: 137-54), y sobre las expectativas que los N.A. tienen de sí mismos respecto al mediano y largo plazo.

En síntesis, mediante la aplicación de varios instrumentos, se esperaba identificar los aspectos que conforman la cosmovisión y la visión a futuro que tienen los N.A. de ellos mismos. Una vez identificados los aspectos más significativos para los niños, se analizó cómo estos se van transformando entre las distintas etapas de la educación estado-céntrica.

## Resultados

A continuación se presentan los resultados obtenidos durante el trabajo en terreno, de las entrevistas, observaciones y test proyectivo gráfico.

### *Entrevistas semiestructuradas*

La mayoría de los profesores entrevistados no eran Aymara, y muchos tampoco eran de la región de Arica. Además, los que enseñaban en el Altiplano tampoco residían ahí, sino que “bajaban” a Arica durante los fines de semana o en días libres, siendo el Altiplano solo su lugar de trabajo. Esto explica mucho los principales hallazgos de las entrevistas (que no son muy distintos a lo que se esperaba encontrar), los cuales se detallan a continuación:

Destacó mucho el predominio de prejuicios (negativos) sobre los N.A., sus familias y comunidades, y sobre su forma de aprender, expresando mucho pesimismo sobre el apoyo de los padres a sus hijos y en su calidad de vida en el Altiplano. También, los docentes mostraban inconsistencia entre la manera que ellos decían valorar la cultura Aymara y sus prácticas pedagógicas y de contextualización de la enseñanza. Respecto a esto, se entendía que los profesores ponían a la cultura chilena por sobre culturas indígenas en la educación, dándole una postura dominante e invisibilizando a las otras, sin tener en cuenta las necesidades, el contexto y las habilidades de sus alumnos. Esto también se relaciona con que los entrevistados en Arica trataban a todos sus estudiantes por igual, diciendo que no consideraban necesario enseñar a los N.A. sobre su cultura e idioma en el colegio.

Estos resultados se traducen en los siguientes conceptos, los cuales aparecen con mayor frecuencia: prejuicios (cuando los profesores hacían declaraciones acerca de sus estudiantes basándose únicamente en lo que ellos pensaban de la cultura Aymara, sin realmente conocerla), escuelas normativas (cuando los profesores culpaban al Ministerio de Educación por no contextualizar el contenido pedagógico, pero ellos tampoco parecían esforzarse en hacerlo) y desarraigo (cuando los profesores, especialmente en Arica, decían que los N.A. cambian cuando migran a la ciudad, pero nunca dijeron que se debería hacer algo al respecto). Estos conceptos se detallan más en la sección de análisis.

### *Observaciones*

En los establecimientos del Altiplano, tanto en los cursos de educación preescolar como en básica se observó una mezcla de elementos propios del mundo andino con elementos más relacionados a la cultura occidental. Por ejemplo, los niños eran muy cariñosos y cercanos unos con otros, nos contaban que en su casa jugaban con sus llamas y alpacas, pero que también jugaban al computador y andaban en bicicleta. Decían que escuchaban *huayno* y *reguetón*, y que celebraban las fiestas patrias. En los establecimientos celebraban festividades andinas, pero también tenían una bandera de Chile. Las salas estaban decoradas con ornamentos de caricaturas anglosajonas, la sala de música de un colegio tenía instrumentos occidentales solamente, y se distinguieron unos

pocos adornos andinos (unos manteles). Los niños utilizaban ropa y accesorios de la industria (inter)nacional, como por ejemplo, mochilas de princesas de Disney.

En Arica, por su lado, prácticamente no se observaron elementos relacionados a la cultura Aymara: la infraestructura de los colegios no tenía ningún elemento u ornamento que tuviera que ver con esta, el ambiente escolar era como el de cualquier otro establecimiento del país, los niños en el recreo jugaban fútbol, conversaban, etc. El uniforme no tenía ningún elemento distintivo, y a pesar de que eran establecimientos con un alto porcentaje de estudiantes Aymara, en ningún lado se vio nada que se relacionara al mundo andino. Los N.A. contaban que querían estudiar, viajar, que les gustaba la cultura pop, y que querían vivir en Arica.

### *Test proyectivo gráfico*

Se obtuvieron un total de 229 dibujos, entre los de *HTP, un lugar, y cómo se imaginan a sí mismos cuando terminen el colegio*, entre los niños de educación preescolar, básica y media. Se fue analizando el contenido de los dibujos y con el apoyo de una Matriz Matan Modificada (Paulsen & Rubio, 2017: 1-19; Paulsen, 2017: 72-98), se categorizaron elementos que aparecían en estos entre *componentes culturales internos* (aquellos propios de la cultura Aymara, como por ejemplo, el paisaje altiplánico), *componentes culturales externos* (aquellos ajenos a la cultura Aymara y más relacionados a la cultura occidental, como por ejemplo, un computador), y *componentes culturales mixtos* (una mezcla de ambos, evidenciando el proceso de hibridismo cultural). Luego se determinaba qué componente cultural predominaba en cada dibujo, y resultó que del total de estos, en un 76% eran protagonistas los componentes culturales externos. Se puede decir que los componentes culturales externos se relacionan al proceso de *reespacialización* (Harvey, 2011).

Además, tal como se pensaba antes de realizar esta investigación, la frecuencia de componentes culturales externos en los dibujos era mayor en Arica que en el Altiplano, aunque en este último también predominaron los componentes culturales externos, pero en menor medida. Le seguían los componentes culturales mixtos, y los componentes culturales internos eran la minoría en todas las etapas escolares, lo cual evidencia que los N.A., incluso en su etapa más temprana de educación escolar, ya están pasando por un proceso de hibridismo cultural y transformación de su cosmovisión.

En gran parte de los dibujos se observaron elementos relacionados a desarraigo (por ejemplo, dibujos de paisajes que no correspondían al lugar de origen de los N.A., como alguna ciudad, la costa, barcos pesqueros, camiones, entre otros). Esto muestra que el imaginario de Arica y/o del mundo urbano está muy presente en la percepción espacial de los N.A, tanto en los estudiantes que ya migraron como los que aún residen en el Altiplano, lo cual quiere decir que estos elementos culturales externos puede que sean adquiridos no solo a través de la educación, sino también mediante los medios masivos de comunicación, por ejemplo.

En los dibujos de HTP, la gran mayoría representaban personas con vestimentas occidentales, un árbol con manzanas (que no existen en el Altiplano) o palmeras, y casas modernas; hubieron muy pocos dibujos que representaban el mundo andino, un porcentaje muy minoritario. Por su parte,



en el dibujo de cómo se imaginan a sí mismos cuando terminen el colegio, en general se representaban trabajando en una oficina, viajando por el mundo, estudiando y practicando oficios propios de la cultura moderna. No hubo ningún dibujo que mostrara proyecciones o deseos de volver al mundo andino, en ninguna etapa escolar. Esto nuevamente muestra indicios de desarraigo, pero también de hibridismo cultural y reespacialización, ya que se representan elementos ajenos a la cultura propia.

## Análisis

Como ya se ha mencionado, las entrevistas, observaciones y el test proyectivo gráfico fueron utilizados para responder a la siguiente pregunta: ¿De qué manera la educación estado-céntrica presente en Arica y en el Altiplano puede transformar la cosmovisión de los estudiantes Aymara?

Las entrevistas se realizaron con el fin de conocer la opinión y visión de los profesores respecto a la cultura Aymara y la educación, para luego discutir si ellos tienen alguna implicancia en la transformación de la cosmovisión de sus estudiantes (Paulsen & Rivera, 2023: 12).

Las ideas mencionadas en el discurso de los docentes se iban agrupando bajo diferentes conceptos según interpretación. Las que predominaron fueron las relacionadas a *prejuicios*, donde los profesores tendían a calificar todas las personas Aymara de la misma manera, y generalmente con adjetivos negativos (por ejemplo, diciendo que son alcohólicos, que los padres no se preocupan por sus hijos, que los niños son tímidos, entre otras cosas), cuando en realidad ni siquiera conocían en profundidad a estas personas ni a esta cultura, pues tenían muchas ideas erradas. Otro concepto que se distinguió mucho en las entrevistas fue el de *escuelas normativas* (Mineduc, 2022), cuando los profesores no mostraban intención en contextualizar el contenido para el contexto cultural de sus estudiantes, y cuando nos mostraban los textos escolares que debían utilizar, que eran los mismos que se usan en Santiago o en otras partes de Chile, con contenido y estrategias centralizadas, lo cual causa una homogenización de los N.A. con el resto del sistema.

Otro concepto que resalta -en el discurso de profesores del Altiplano -es el de *hibridismo cultural* (Berdichewsky, 1987; García Canclini, 1999; Webb et al., 2016), ya que a pesar de los prejuicios, los profesores notaban que los niños igual mantienen ciertas costumbres al vivir en el Altiplano, como pastorear, que distinguen flora y fauna nativa, pero que también juegan fútbol, andan en bicicleta y usan sus dispositivos móviles. En otras palabras, los profesores notan que los N.A. viven entre dos culturas y realidades, la Aymara y la occidental.

Por último, otro concepto importante que se identificó en las entrevistas era el relacionado con *desarraigo* (Eisenbruch, 1992; Infante et al., 2013; Oslender, 2003) y *reespacialización* (Haesbaert, 2013; Horton et al., 2008; Nigel et al., 1995), cuando los docentes -especialmente en Arica -contaban que la mayoría de sus estudiantes se quieren quedar en Arica, que nadie habla de volver al Altiplano, que cuando migran a la ciudad sufren un *shock* cultural, pero que luego se “adaptan” y cambian mucho, no son los mismos de antes; pasan de estar rodeados de naturaleza a vivir entre cemento, edificios y ruido. Un profesor en Arica dijo que los N.A. se “normalizan” y se “chilenizan”

cuando llegan a la ciudad, pero que lo deben hacer para poder sobrevivir, para ser reconocidos por la sociedad, ya que son otras dinámicas sociales las que se dan en el mundo urbano. En esta etapa, se puede ver por lo tanto que la espacialidad de los N.A. ya fue transformada, que ya prácticamente no quedan elementos relacionados a la cultura Aymara en su cosmovisión, sino que fueron reemplazados por otros de la cultura de masas, y que los niños por ende están desarraigados de sus orígenes, porque el sistema los homogenizó. En este sentido se puede decir que los profesores también son parte de la educación normativa que causa esto.

Durante las entrevistas, se podía interpretar que los profesores tenían aceptado que los N.A. van a pasar por este proceso de hibridismo cultural y luego reespacialización (no necesariamente con estas palabras), que era una “causa perdida” y que no hay nada que se pueda hacer al respecto. Solamente dos profesores en Arica manifestaban su intención de contextualizar la enseñanza, diciendo que era muy importante de hacer, pero que veían probable que sus alumnos terminarían desarraigados de sus orígenes de todas maneras, porque es todo el sistema (no solamente educativo) el que es normativo. Además, muchos profesores tenían pocas expectativas de sus alumnos, decían que probablemente no iban a “tener un futuro” o “ser alguien”, sino que iban a terminar “vendiendo en el Agro” (el terminal agropecuario de Arica) como sus padres.

Por otra parte, las observaciones se realizaron para conocer el ambiente escolar y otros aspectos que los profesores no mencionarían en las entrevistas o que los niños no incluirían en los dibujos.

Un elemento que destacó en el Altiplano fue el de *hibridismo cultural*, ya que se observaba que los N.A. vivían entre dos culturas; nos contaban que jugaban con sus alpacas, que ven televisión, que ayudan a sus padres en el campo, que andan en bicicleta, y así. Los colegios también propiciaban ese ambiente: si bien estaban insertos en el Altiplano, los textos eran los mismos que se usan en Santiago, al igual que el material pedagógico, el uniforme, los juegos para el recreo, etc.

En Arica, por su lado, no se observó nada relacionado a hibridismo cultural, por lo que se puede decir que acá ya los niños están *desarraigados* y que ya pasaron por el proceso de *reespacialización* (otros dos conceptos identificados en las observaciones); no mostraban ninguna conducta o indicios de sus orígenes Aymara, de hecho, si los profesores no nos hubieran señalado qué niños eran Aymara, no lo hubiéramos notado, estaban todos homogenizados con el resto. Por ejemplo, usaban audífonos durante la actividad de los dibujos, estaban con sus dispositivos móviles todo el tiempo, hablaban de fútbol, de cultura pop, de que quieren estudiar, uno dijo que quería ser *youtuber*, y su relación con el resto del ambiente escolar no mostraba ninguna distinción. Estas observaciones refuerzan la idea de que el sistema educativo estado-céntrico causa en una primera etapa hibridismo cultural (cuando los N.A. aún viven en su lugar de origen), exponiendo a los niños a una cultura externa a la suya, y luego reespacialización, la etapa final donde los elementos de la cosmovisión ya se transformaron, quedando (casi) nada relacionados a la cultura de origen, y produciendo un desarraigo identitario.

Al haber evidenciado esto *in situ* se pudo confirmar casi de manera inmediata la hipótesis de la educación estado-céntrica y normativa y su influencia en la espacialidad de los N.A. El Altiplano,

un lugar históricamente y hasta el día de hoy habitado por distintos pueblos originarios, que además es de difícil acceso, parecía un paisaje casi no intervenido por otra cultura dominante hasta que llegábamos a los colegios, un espacio que no tiene nada que ver con el contexto local, sino que fue transportado desde un sistema centralizado bajo estándares rígidos que no ven cómo es la realidad del lugar en donde se emplazan, imponiendo ciertas normas sociales, culturales, ciertos ideales, dejando otras formas de relacionarse con el medio en segundo plano, e incluso invisibilizándolas.

Cuando se visitaban los colegios en Arica, la sensación fue el revés: un paisaje urbano más relacionado al resto del país y al mundo globalizado, donde fueron transportados (porque el sistema así lo impone) sujetos que provienen de un contexto totalmente ajeno, donde se vive en comunidad y donde se realizan prácticas ancestrales, donde la cosmovisión está muy relacionada con la dualidad de la naturaleza y no con la competencia, el consumismo y el extractivismo. Una vez que estos sujetos llegan a este espacio tan distinto para ellos, son absorbidos por este sistema, se homogenizan con esta cultura dominante, o al menos eso fue lo que se percibió el terreno, confirmando la hipótesis de la presente investigación.

Por último, el test proyectivo gráfico se utilizó para hacer visibles las voces de los niños para responder a la pregunta de esta investigación (Paulsen & Rivera, 2023: 14).

Después de aplicar el análisis de contenido, cuando se vio que más del 70% de todos los dibujos representan componentes culturales externos, cabe preguntarse ¿por qué los N.A. no representan su espacialidad física? ¿es que no es digna de ser representada? Esto muestra que el desarraigo identitario comienza antes de la etapa escolar y que no depende del espacio físico en donde vivan los estudiantes, porque tanto los niños que viven en el Altiplano como los que ya han migrado a Arica representaron lo mismo en términos de componentes culturales.

Los objetos representados en estos dibujos no difieren mucho de lo que podrían representar otros niños en otras partes del mundo, y mediante el análisis de estos, se refuerza la idea de que los N.A. están expuestos desde temprana edad a un sistema normativo de educación -donde además están forzados a dejar sus comunidades para terminar con la etapa escolar.

La diferencia entre los N.A. que habitan en el Altiplano y los que habitan en Arica, es que los primeros tienen una mayor proporción de dibujos que representan componentes culturales internos: 14% en contraste con un 6% en los segundos. Algunos ejemplos que fueron clasificados de esta manera son la representación de llamas y alpacas, volcanes, lagunas altiplánicas y bofedales, y personas con vestimenta Aymara. De un total de 229 dibujos, 46 eran de este tipo, solo que en el Altiplano predominan un poco más, ya que los niños están en la etapa de hibridismo cultural (García Canclini, 1999). En Arica, en cambio, se puede ver que la espacialidad de los N.A. ya fue transformada y que dejaron sus raíces atrás, entrando en el proceso de reespecialización (Haesbaert, 2013; Nigel et al., 1995).

El hecho de que los N.A. representen principalmente componentes culturales externos, incluso en la etapa preescolar, da indicios de que la educación no es la causa inicial de que los niños estén

expuestos a una cultura dominante, pero sí acentúa y refuerza este proceso (Paulsen & Rivera, 2023: 14). Existen varios estudios que indican que los niños hoy en día habitan entre dos espacios, uno real u *offline*, y uno virtual u *online* (Nigel et al., 1995; Valentine & Holloway, 2002). En ambos mundos existen relaciones interpersonales, pero bajo distintas dinámicas: los niños dicen que es más fácil y menos demandante relacionarse con gente dentro del mundo virtual, donde pueden mostrar una imagen diferente que no es la auténtica, dependiendo de lo que quieran manifestar hacia el exterior. Además, los padres de los niños tienen poco acceso a este mundo, por lo que se sienten más libres y pueden esconder la realidad concreta de ellos y sus familias.

Al haber estado con los N.A., haberlos conocido y conversado con ellos, y luego haber interpretado sus dibujos, da para pensar que ellos también viven entre el mundo real y virtual, y que este último les sirve para refugiarse y poder calzar con el resto de las personas en el mundo urbano, ocultando sus raíces, reprimiéndolas, y desapegándose de ellas, a causa de un sistema que impone una cultura dominante, estando la educación estado-céntrica ahí dentro.

Haber trabajado en ámbitos étnicos y de educación, especialmente en zonas tan aisladas del resto del país como es el Altiplano de la región de Arica y Parinacota, significó un desafío en el sentido de que es un tema del que casi no se habla -al menos en Santiago -por lo que era ir un poco hacia lo desconocido, donde la información recolectada en terreno sería prácticamente la única fuente de información de su tipo. Haber experimentado una realidad de la que se tienen muchos prejuicios, pero que pocos realmente llegan a conocer, fue ver converger dos mundos, el andino y el chileno. Se sintió mucho el hibridismo cultural, ya que estando en el Altiplano daba la sensación de que se estaba más cerca (por similitudes paisajísticas y por la proximidad espacial) de Bolivia que de Chile, o que los habitantes tenían más en común con bolivianos de zonas altiplánicas que con chilenos, a pesar de que político-administrativamente estábamos en Chile.

Además, en los colegios del Altiplano habían muchos alumnos bolivianos, que según relataban los profesores y otros adultos habitantes con los que tuvimos la oportunidad de conversar, migran a Chile porque al estar matriculados en este país, tienen acceso a la beca alimenticia del sistema Junaeb, cosa que al parecer en Bolivia no tienen. Los padres de estos niños trabajan de pastores ahí mismo (ya que además son mejores remunerados que en Bolivia), en tierras de Aymaras chilenos que en su mayoría viven en Arica. Este hecho es muy llamativo en el sentido de que el Altiplano parece no tener fronteras políticas, ya que culturalmente y físicamente es muy parecido sin importar el país, pero cabe destacar cómo distintas políticas que implementan los países, y distintos niveles de desarrollo, provoca estas migraciones y dinámicas humanas, en una zona que superficialmente pareciera no tener diferencias.

Respecto a lo anterior, podemos decir que esta es una realidad que casi no se conoce, y que hay que observar presencialmente para poder dar cuenta de ella. Lo mismo con los colegios, fue muy distinto hacer una revisión bibliográfica que conversar con los profesores, ver que estos tenían muchos prejuicios respecto a los N.A., y que no manifestaban mucho interés en la cultura de sus estudiantes. Al estar físicamente en los colegios, daba la sensación de que estos eran un pedazo de Chile central en el Altiplano, una *espacialidad abstracta o satélite*. Es por eso que los N.A. se transportan a otra cultura, primero de forma más simbólica desde la educación (hibridismo

cultural), y luego físicamente cuando migran a Arica, donde se transforma tanto su mundo concreto como su mundo abstracto (reespacialización); al haber conocido a estos niños personalmente en la ciudad, costaba creer que eran Aymara o que provenían del Altiplano, porque se encontraban insertos en una realidad muy distinta, y así lo demostraban ellos, como si hubieran vivido en Arica toda su vida, lo cual muestra el nivel de influencia que tiene la educación estado-céntrica en la cosmovisión de los N.A. y lo dominante que es la cultura que impone.

## Conclusión

A partir de los resultados obtenidos de todos los instrumentos, junto con la experiencia misma de trabajo en terreno y de haber evidenciado ahí mismo lo que se está estudiando, podemos decir que efectivamente la educación tiene algún grado de influencia en la transformación de la espacialidad de los N.A., por un lado por el sistema estado-céntrico, donde se imponen ciertos textos escolares, un currículum estandarizado, y donde no se toma en cuenta la diversidad cultural, pero también por el discurso de los profesores, quienes no mostraban intención de contextualizar la enseñanza y tenían muchos prejuicios respecto a sus estudiantes. Esto produce en los niños una homogenización cultural, sin identidad, volviendo a los N.A. vulnerables y marginalizados (Paulsen & Rivera, 2023).

Adicionalmente, la espacialidad concreta también tiene su influencia: cuando los niños viven aún en el Altiplano, al menos en su vida cotidiana reciben influencia de su cultura de origen, por eso ahí denominamos la etapa del proceso como hibridismo cultural, pero cuando los N.A. ya migraron a Arica, ni siquiera su mundo concreto está relacionado a la cultura Aymara, desapegándose de todo elemento que tenga que ver con esta, llegando a la fase final de *reespacialización*, transformándolos en minorías devastadas.

Por lo tanto, si el sistema educativo chileno continúa de esta forma, dominando a culturas minoritarias como la Aymara, esta terminará por perderse, incluso en aquellos que pertenecen a este grupo étnico, como se ve que está ocurriendo en las nuevas generaciones. La educación es una herramienta muy poderosa y que tiene una gran influencia en sus estudiantes, por lo que se podría aprovechar para valorar la diversidad cultural.

## Referencias bibliográficas

BANISTER, P; SMITH, F; HESKIN K y BOLTON, N. Psychological correlates of long-term imprisonment: I cognitive variables. *Br J Criminol.* 2013, <https://doi.org/10.1093/oxfordjournals.bjc.a046480>.

BERDICHEWSKY, B. Del indigenismo a la indianidad y el surgimiento de una ideología indígena en Andinoamérica. *Can J Latin Am Caribb Stud.* 1987, Vol12 N° 24, p. 25–43. <https://doi.org/10.1080/08263663.1987.10816592>.

COURSE, M. The clown withing becoming white and Mapuche ritual clowns. *Comp. Stud. Soc. Hist.* 2013, Vol 55, N°4, p. 771-799. <https://doi.org/10.1017/S00104175>.

EISENBRUCH, M. The ritual space of patients and traditional healers in Cambodia. *Bulletin de l'École Française d'Extrême-Orient*, 1992; Vol 79, N°2, p. 283–316.  
<http://www.jstor.org/stable/43731385>.

FUCOA. *Aymara. Serie de Introducción Histórica y Relatos de Los Pueblos Originarios de Chile*. Santiago: Imprenta Ograma, 2013.

FUNDACIÓN ALTIPLANO. *Arica y Parinacota, Paisaje Cultural de América*. Fundación Altiplano. Arica y Parinacota, Gobierno Regional Arica, 2017, p. 12-30, 137-149.

GARCÍA CANCLINI, N. *Culturas Híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Barcelona: Grijalbo, 1999.

GONZÁLEZ, S. Los Aymaras de Tarapacá. En *El Ciclo Del Salitre. Camanchaca*, 1997, Vol 5, p. 39–44.

HAESBAERT, R. Del mito de la desterritorialización a la multiterritorialidad. *Cultura y representaciones sociales*. 2013, Vol 8, N°15, p. 9–42.

HAMMER, E. *Test Proyectivos Gráficos*. Paidós. 1969, p. 33, 115.

HARVEY, D. *Espacios de Capital. Hacia una Geografía Crítica*. Madrid: Akal; 2011.

HORTON, J; KRAFTL, P; TUCKER, F. The challenges of 'Children's Geographies': a reaffirmation. *Child Geographies*, 2008, Vol 6, N°4, p. 335–48. <https://doi.org/10.1080/14733280802338049>.

INFANTE, M ET AL. Narrando la vulnerabilidad escolar: Performatividad, espacio y territorio. *Literatura y lingüística*, 2013, Vol 27, p. 281–308.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS. Resultados Censo 2017, pueblos originarios. INE. Santiago, 2017. <https://resultados.censo2017.cl>.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Listado de Proyectos EIB, 2017. Educación Multicultural, Ministerio de Educación de Chile, Santiago, 2017. Disponible en internet: [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/04/Listado-Proyectos-EIB\\_2017.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/04/Listado-Proyectos-EIB_2017.pdf).

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. Educación para la diversidad cultural, Mineduc, 2022. Disponible en internet: <https://peib.mineduc.cl>.

MINISTERIO DE MEDIO AMBIENTE. Informe del Estado del Medio Ambiente, Capítulo 4 Pueblos Indígenas, Santiago, 2016. Disponible en internet: <https://sinia.mma.gob.cl/wp-content/uploads/2021/04/4-pueblos-indigenas.pdf>.

MORELLI, C. The river echoes with laughter: a child-centered analysis of social change in Amazonia. J. *Royal Anthropology Institute*. 2017, Vol 23, N°1, p. 137-154. <https://doi.org/10.1111/1467-9655.12548>.

NIGEL ET AL. Eds. Mapping the Subject: Geographies of Cultural Transformation. *Psychology Press*, 1995.

OSLENDER, U. Discursos ocultos de resistencia: Tradición oral y cultura política en comunidades negras de la costa pacífica colombiana. *Revista colombiana de antropología*, 2003 Vol 39, p. 203–235.

PAULSEN, A. La matriz MATAN, una propuesta de análisis paisajístico, mediante el uso de fotografías documentales, históricas y/o patrimoniales de los Andes Patagónicos Chilenos de principios del siglo XX. *Revista de Geografía Espacios*, 2017, Vol 7, N°13, p. 72–98. Disponible en internet: <http://revistas.academia.cl/index.php/esp/article/view/706>.

PAULSEN, A y RUBIO, R. Propuesta metodológica para el trabajo con fotografías de paisajes. *Revista Geo. Valparaíso* (en línea). 2017, Vol 54, p.1-19. . <http://www.revistageografica.cl/index.php/revgeo/article/view/16/15>

PAULSEN, A y RIVERA, V. Education as a homogenizing engine in indigenous cultures: case study of Aymara children in Northern Chile. *Discover Education*, 2023, Vol 2, N°8.

PLAN NACIONAL DE EDUCACIÓN. La educación chilena de cara al 2030. Educación 2020, Santiago, 2017. Disponible en internet: [http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan\\_nacional\\_capitulo\\_1.pdf](http://www.educacion2020.cl/sites/default/files/plan_nacional_capitulo_1.pdf)

VALENTINE, G y HOLLOWAY, S. Cyberkids? Exploring children's identities and social networks in on-line and off-line worlds. *An Association of American Geography*, 2002, Vol 92, N°2, p. 302–319. Disponible en internet: <https://doi.org/10.1111/1467-8306.00292>.

WEBB, A; CANALES, A y BECERRA, R. Las desigualdades invisibilizadas: población indígena y segregación escolar. Centro UC de Políticas Públicas, 2016. Disponible en internet: <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2017/04/CAP.-9.pdf>.