



## ARTÍCULOS

UTOPIA Y PRAXIS LATINOAMERICANA. AÑO: 25, n° EXTRA 13, 2020, pp. 159-176  
REVISTA INTERNACIONAL DE FILOSOFÍA Y TEORÍA SOCIAL  
CESA-FCES-UNIVERSIDAD DEL ZULIA. MARACAIBO-VENEZUELA  
ISSN 1316-5216 / ISSN-e: 2477-9555

# Niñez aymara a ojos de quienes les educan: percepciones sobre multiculturalidad en escuelas de Arica, Chile<sup>1</sup>

*Aymara childhood to the eyes of their educators: perceptions on multiculturality in schools of Arica, Chile*

**Andrea ALVARADO URBINA**

<http://orcid.org/0000-0002-2275-0481>

andalv@sas.upenn.edu

University of Pennsylvania, Estados Unidos

**Pamela ZAPATA SEPÚLVEDA**

<http://orcid.org/0000-0003-3633-5673>

pzapatas@uta.cl

Universidad de Tarapacá, Chile

Este trabajo está depositado en Zenodo:  
DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.4292722>

### RESUMEN

Arica, frontera norte de Chile, pertenece a un territorio históricamente multicultural; esta característica, parte del sentido común de sus habitantes, suele ser destacada como un valor. A partir del análisis de entrevistas con profesores y directivos de escuelas rurales y urbanas de Arica, este artículo aborda la manera en que la niñez aymara, chilena e inmigrante, es percibida por quienes les educan. Los resultados indican que, percepciones a primera vista favorables, incluyen distinciones y preferencias en torno a los ejes de etnicidad, nacionalidad, y territorialidad que cristalizan diferencias entre grupos, pudiendo impactar las trayectorias de niños y niñas.

**Palabras clave:** Multiculturalidad, educación, identidades, percepciones.

### ABSTRACT

Arica, in the northern Chilean border, is part of a historically multicultural territory: this characteristic is part of Arica inhabitants' common sense, which embraces it as a virtue. Based on interviews with teachers and professionals of public and rural schools in Arica, this article reflects on how aymara children, both Chilean-born and immigrant, are perceived by their educators. Results suggest that, although favorable at first sight, perceptions include distinctions and preferences based on ethnicity, nationality, and territory that may crystalize differences among groups, impacting the life and educational trajectories of children.

**Keywords:** Multiculturality, education, identities, perceptions.

Recibido: 17-08-2020 • Aceptado: 10-10-2020

<sup>1</sup> Los autores agradecen a los Proyectos de Investigación Fondecyt N°1181713, N° 1191317, UTA Mayor 5724-19 y el apoyo del Convenio Marco de Formación Inicial Docente UTA-1856.



## INTRODUCCIÓN

La comuna de Arica, en la frontera norte de Chile, es parte de un territorio históricamente multicultural, producto de su cercanía con las fronteras peruana y boliviana y su condición de puerta de entrada al país. El carácter multicultural de Arica es parte del sentido común de sus habitantes, viéndose también reflejado en los discursos institucionales. Un ejemplo paradigmático de cómo el carácter multicultural de Arica se expresa institucionalmente es el Carnaval Andino con la Fuerza del Sol, principal festividad de la ciudad, gestionado por su municipalidad, y que reúne anualmente a “más de 16 mil bailarines y músicos de Chile, Perú, Bolivia, Argentina, Brasil, y otros países” (I. Municipalidad de Arica, 2020). Sin embargo, la multiculturalidad de Arica no solo es referenciada en hitos puntuales, sino también en la vida cotidiana de sus habitantes; un ejemplo palpable de ello se encuentra en el sistema educacional.

Prácticamente la totalidad de las escuelas de Arica han incorporado la temática de la multiculturalidad en sus actividades como expresión folklórica, llegando a ser el “telón de fondo” simbólico que abarca todos los eventos en algunas de las escuelas. Particularmente, las escuelas públicas ubicadas en los sectores rurales, donde se concentra buena parte de la población inmigrante de origen aymara, han incorporado la diversidad cultural en sus definiciones institucionales, incluyendo el respeto y mantención de la cultura de los pueblos originarios en su visión, misión, reglamento, e incorporando planes de Educación Intercultural Bilingüe (Mondaca-Rojas & Gajardo-Carvajal, 2013).

Asimismo, la diversidad cultural está presente en los discursos de profesores, directivos, y personal de las escuelas, cuyas comunidades educativas se componen de familias locales y extranjeras, pertenecientes y no pertenecientes a pueblos originarios (Bustos González & Mondaca-Rojas, 2018; Tijoux & Zapata-Sepúlveda, 2019). Este artículo aborda los discursos de profesores, profesoras y otros profesionales de la educación, explorando la manera en que comprenden la multiculturalidad en sus escuelas. En particular, el artículo analiza estos discursos buscando identificar qué significa para estos actores de la educación tener estudiantes de pueblos originarios, extranjeros, y locales, qué ideas asocian a estas identidades, y de qué manera construyen discursivamente diferencias entre ellos.

Las percepciones, ideas, y opiniones de las personas son elementos que contribuyen a la construcción de fronteras simbólicas, y éstas pueden consolidarse como fronteras sociales que dividen a personas y grupos en la sociedad (Michele Lamont & Molnar, 2002). Las escuelas, como espacio de socialización y reproducción social (Bowles & Gintis, 1976; Bourdieu & Passeron, 1977), juegan un rol fundamental en determinar las condiciones en las que niños, niñas, y jóvenes se relacionan con su entorno y la sociedad en su conjunto, por lo que las percepciones de docentes y directivos de las escuelas tienen importantes consecuencias para los y las estudiantes. Si estas percepciones poseen cargas negativas o estereotipos, pueden afectar su acceso a recursos como información, soporte académico, apoyo emocional, y orientación vocacional. Además, la relación entre estudiantes y profesores puede incidir en la autoestima académica de los primeros y sus expectativas (Stanton-Salazar, 1997).

La literatura internacional sobre diversidad en educación coincide en señalar que existe una persistente desventaja educativa en grupos contruidos históricamente como minorías étnicas y raciales. Sin embargo, en un contexto transfronterizo como Arica, el panorama resulta bastante más complejo, ya que este territorio posee una historia de multiculturalidad que precede incluso a la formación de los estados nacionales. De esta manera, el presente artículo aborda el desafío de desentrañar las percepciones sobre multiculturalidad en un contexto en que la diversidad cultural se esgrime como una virtud y una fortaleza de la población.

## CONTEXTO

Arica es un territorio cuyas particularidades resultan relevantes a la hora de estudiar los discursos de sus habitantes, ya que inciden en sus dinámicas de integración y diferenciación. En primer lugar, Arica es una de las regiones de Chile con mayor proporción de su población perteneciente a un pueblo originario, llegando al 36% de la población regional, muy por sobre la media nacional (que alcanza un 13% según el Censo 2017). Más aún, esta región también concentra un porcentaje importante de población inmigrante, debido a su ubicación en la frontera norte de Chile. Por otra parte, el pueblo aymara es el pueblo originario más numeroso en la región de Arica, siendo también un grupo muy relevante proporcionalmente en Bolivia (cerca del 30% de la población de acuerdo al Censo 2012). Dada la presencia aymara transfronteriza, y dada la migración boliviana hacia Arica, en esta región es común un fenómeno que en otras zonas de Chile es más bien excepcional: que personas pertenecientes a pueblos originarios sean, a la vez, inmigrantes.

La población escolar de Arica presenta los mismos patrones que la población de la región en general. En 2017, 6,2% de la matrícula escolar en Arica eran extranjeros (principalmente provenientes desde Bolivia y Perú), mientras que a nivel nacional el estudiantado extranjero sólo alcanzaba un 2,2% (Fernández, 2018). Por otra parte, un estudio de la población escolar de la región sugiere que tanto la población escolar originaria como inmigrante se concentra más en las escuelas rurales que en las de la ciudad: mientras que la proporción de estudiantes inmigrantes e indígenas en la zona rural llegaba al 12%, esta cifra era menos de 1% en escuelas urbanas (Mondaca et al., 2015).

Estas características han motivado un creciente interés en el estudio de la niñez migrante e indígena en la región, buscando comprender esta particular situación y obtener lecciones que puedan servir en este y otros contextos. Mientras que algunos estudios señalan que, a nivel nacional, estudiantes indígenas tienden a tener un menor rendimiento escolar que sus pares no indígenas (Webb et al., 2017), un estudio reciente destaca que a los estudiantes migrantes de Arica les va igual o mejor que a sus pares (Bustos González & Mondaca-Rojas, 2018). De acuerdo a estos autores, en Arica los niños y niñas migrantes tienen igual o superior rendimiento, especialmente cuando asisten a la educación técnico-profesional. No obstante, un estudio sobre segregación escolar y étnica señala que una mayor segregación étnica (como sería el caso de escuelas rurales en Arica) se asocia con menor rendimiento en matemáticas para alumnos indígenas (Webb et al., 2017). Estos hallazgos se suman al hecho de que, siguiendo el impulso internacional iniciado en los años 1990 con la Convención 169 de la OIT, varios países latinoamericanos – incluido Chile – desarrollaron estrategias de interculturalidad como la Educación Intercultural Bilingüe (EIB); no obstante, estos intentos han sido considerados, a todas luces, insuficientes (Walsh, 2010). En el norte de Chile, donde la EIB ha sido introducida principalmente en escuelas rurales de la precordillera de los Andes, y exclusivamente en los niveles iniciales de educación, el impacto de estas iniciativas ha sido modesto (Mondaca-Rojas & Gajardo-Carvajal, 2013).

Finalmente, cabe destacar que en Chile todas las escuelas del sistema público están legalmente obligadas a enseñar el currículo nacional, por lo que, independiente de la composición étnica de la escuela, todos los estudiantes del país aprenderían los mismos contenidos. La única variación es que, de acuerdo a un mandato ministerial, las escuelas con más de 20% de estudiantes pertenecientes a un pueblo originario deben incluir una hora a la semana de enseñanza de lengua indígena. Además, según indican los mismos entrevistados y entrevistadas de este estudio, la gran mayoría de los y las educadores en las escuelas de Arica no pertenecen a pueblos originarios, ni son de origen extranjero. La relevancia de este dato radica en que, de acuerdo a los antropólogos Guizardi y Garcés (2013), el desplazamiento de la frontera norte de Chile producto de la Guerra del Pacífico, contribuyó a la emergencia de un proyecto identitario nacional que combina la noción de identidad chilena como algo homogéneo en términos sociales, culturales, e incluso étnico-raciales, con la diferenciación con las identidades peruana y boliviana, quienes serían construidos como un otro. Siguiendo a Benedict Anderson (2006), la comunidad imaginada de la nación chilena se

construiría parcialmente en oposición a Perú y Bolivia. Así, estos elementos permiten contextualizar la posición de estudiantes aymaras, no aymaras, chilenos y extranjeros en relación a sus educadores, y a la sociedad en general.

## REVISIÓN DE LITERATURA

En esta sección se revisan los principales aportes teóricos y empíricos de la literatura sobre identidades y fronteras étnicas que contribuyen a comprender e interpretar los discursos sobre diversidad cultural de profesores, directivos y personal de las escuelas en la comuna de Arica.

### Perspectivas sobre formación de la identidad

Las conceptualizaciones sobre identidad que han tenido mayor influencia en la literatura provienen de la psicología social, y se basan en la idea de que la manera en que nos percibimos a nosotros mismos se construye socialmente. Desde el concepto del “yo espejo” de Cooley (1922) que conecta la construcción del yo con la comprensión de cómo somos percibidos, al interaccionismo simbólico de Mead (1934) que destaca el rol de la interacción social, las perspectivas clásicas asumen que la identidad no es un atributo individual innato, sino que un proceso social, que involucra tanto al individuo como a su entorno.

Las principales tradiciones sobre identidad en la psicología social son la teoría de la cognición social y el interaccionismo simbólico (Howard, 2000). La teoría de la cognición social sostiene que, en función de lograr mayor eficiencia, nuestra mente categoriza información sobre personas, cosas y situaciones antes de grabarla en nuestra memoria (p. 368). Por lo tanto, utilizamos estructuras o esquemas cognitivos que resumen información sobre la posición social de las personas para guiarnos en nuestras interacciones, lo que a su vez permite que nos identifiquemos más con algunos grupos que con otros. Por otra parte, el interaccionismo simbólico descansa sobre la premisa de que las personas le asignan significados simbólicos a los objetos, acciones, a otras personas y a sí mismas, desarrollando y transmitiendo estos significados a partir de la interacción (p. 371). Desde otro punto de vista, podemos clasificar las teorías sobre la identidad entre las que enfatizan los procesos de socialización que llevan a internalizar una identidad particular, y las que destacan los contextos sociales y culturales que producen ciertos significados e identidades (Owens et al., 2010, p. 478).

Una aproximación a la construcción de identidades particularmente relevante para este artículo, es la literatura sobre formación de fronteras (*boundaries*), que aborda cómo grupos e individuos construyen y refuerzan límites entre ellos y el resto. La perspectiva sobre construcción de fronteras nos permite comprender cómo los individuos definen a qué grupos pertenecen, así como también los procesos de formación de dichos grupos, identificando lo que los une y lo que los separa de otros grupos. Una distinción central en esta literatura es la diferencia entre fronteras simbólicas y fronteras sociales: las fronteras simbólicas son distinciones conceptuales que actores sociales elaboran para categorizar objetos, personas, y prácticas; éstas serían “herramientas con las que individuos y grupos disputan y acuerdan definiciones de la realidad”, que también separan a las personas en grupos. Por lo tanto, las fronteras simbólicas “son un medio esencial a través del cual las personas adquieren estatus y monopolizan recursos” (Michele Lamont & Molnar, 2002, p. 168). Las fronteras simbólicas dan paso a las fronteras sociales, que serían una “forma objetivada de diferenciación que se manifiesta en el acceso desigual y distribución desigual de recursos (materiales e inmateriales) y de oportunidades sociales”. Las fronteras sociales constituirían “patrones identificables de exclusión social” pasadas en clase, raza, y otros esquemas de estratificación (pp. 168-169).

La perspectiva de construcción de fronteras es particularmente relevante para la comprensión de la formación de identidades étnicas. Tradicionalmente, los grupos étnicos solían ser definidos a partir de una base cultural común o una delimitación geográfica; sin embargo, conceptualizaciones más actuales destacan la naturaleza fluida y situacional de las identidades étnicas (Sanders, 2002).

## Teorías sobre las identidades étnicas

Las grandes olas migratorias de los siglos XIX y XX, y particularmente sus consecuencias sociales, políticas, culturales y económicas, fueron uno de los principales impulsores de los estudios sobre etnicidad y raza en las sociedades industrializadas. En particular, las ciencias sociales se abocaron a la tarea de explicar las distintas aristas del proceso de incorporación de migrantes en las sociedades de destino, buscando comprender por qué en Estados Unidos, pese a que los hijos de inmigrantes alemanes, irlandeses, italianos, entre otros, habían logrado niveles de vida similares a los de la población local, seguían manteniendo y diferenciándose a partir de sus identidades étnicas.

La persistente presencia de identidades étnicas contradecía las predicciones de la hasta entonces vigente teoría de asimilación lineal, que asumía que una vez que las generaciones de inmigrantes superaran las barreras iniciales de entrada, se volverían indistinguibles de la población local (Robert E. Park et al., 1925; Robert Ezra Park, 1950). Algunos investigadores asumieron una perspectiva culturalista, indicando que la identidad étnica se había transformado en "eticidad simbólica", una adscripción nostálgica a la cultura de origen que no era más que una forma de expresión (Gans, 1979). Por el contrario, otros enfatizaron la base material que soporta las identidades étnicas por sobre elementos culturales o simbólicos, por ejemplo, la intención de permanecer o no en el país de destino, la formación de redes estrechas entre inmigrantes, y la hostilidad por parte de la sociedad receptora (Bonacich, 1973).

El debate entre perspectivas culturalistas y materialistas se entrecruza con diversas conceptualizaciones de raza y etnicidad. Así, se fue consolidando en la literatura la idea de que mientras la etnicidad sería algo que se puede elegir y descartar, la noción de raza refiere a características adscriptivas que se asocian a las personas independiente de su voluntad, por lo que tendrían un carácter de estructura que se impone a los actores sociales (Bashi & McDaniel, 1997; Bonilla-Silva, 1997; Glazer, 1997). Por otra parte, estudios enfocados en la migración más reciente hacia Estados Unidos (posterior a 1965, mayoritariamente desde Asia y América Latina) han demostrado que, contrario a la visión que contrapone raza y etnicidad en el sentido que la visibilización de una implica la invisibilización de la otra, estas estructuras pueden tener efectos combinados. Particularmente relevantes resultan los escritos sobre la situación de la población de origen asiático en Estados Unidos, quienes gozan de un mayor estatus social que la población afroamericana, sin embargo, son racializados de otras formas, particularmente en función de una asumida extranjería, aunque sean nacidos y criados en suelo norteamericano (Tuan, 1998; Kim, 1999).

Planteamientos más recientes en la literatura sobre raza y etnicidad han incorporado otros niveles de análisis a ambos conceptos. La noción de pan-etnicidad, que refiere a etiquetas como "asiático" o "latino", describe identidades que suelen ser impuestas a grupos de inmigrantes de diversas nacionalidades y características. Mientras algunos autores investigan las condiciones que facilitan la identificación con identidades pan-étnicas (Okamoto, 2003; Itzigsohn, 2004), otros se enfocan en los factores que afectan la posición relativa de asiáticos y latinos en la escala social, en relación a población blanca y afroamericana (O'Brien, 2008). Por otra parte, nuevas conceptualizaciones sobre raza señalan que, más que una estructura rígida, ésta sería una categoría fluida, ya que la manera en que las personas se auto-identifican racialmente, y también cómo identifican a otros, se ve afectada por cambios en su posición en la estructura social (Saperstein & Penner, 2012).

Por último, resulta fundamental enfatizar que la producción de identidades étnicas es también un fenómeno socio-histórico inmerso en dinámicas estructurales y globales que no deben ser ignoradas. Estudios recientes sobre procesos de formación de identidades étnicas en países del Sur Global concuerdan en que fenómenos como la globalización y la masificación de la economía de mercado han incidido en la manera en que distintas comunidades construyen su identidad étnica. Para Balibar y Wallerstein (1991), las categorías de raza y etnia, así como las de nación o clase, están ligadas a la expansión de ideas europeas hegemoneizantes, y particularmente a estructuras como el estado-nación, la división del trabajo, las

relaciones centro-periferia a nivel mundial. Desde un punto de vista antropológico, Rita Segato (1999, 2007) sostiene que la noción de estado-nación continúa teniendo un rol fundamental en los procesos de etnogénesis<sup>2</sup> (o reemergencia étnica en sociedades colonizadas), ya que todos los procesos de etnificación producto de la globalización se ven afectados por la hegemonía política de los estados. Más aún, el persistente racismo colonial suele ser sustentado por la utilización que se hace de categorías étnicas, al ser tratadas como ciudadanía de segunda clase. Duconge y Guizardi (2014) agregan que la etnificación no es simplemente una imposición sobre grupos subordinados; las mismas comunidades pueden apropiarse y conducir su proceso de etnificación. Más aún, estos autores subrayan que, debido al rol reificador del estado, muchos grupos se han construido a sí mismos como un “otro étnico” para ser reconocidos como “minoría étnica”, creando tradiciones y objetivando su cultura e identidad en función de cumplir las expectativas de un estado colonial y concibe todo lo que no es occidental o urbano como ajeno.

### **Identidades, construcción de fronteras, y procesos culturales**

Como se señala previamente, las teorías sobre la formación de fronteras son particularmente relevantes para la investigación sobre identidades étnicas. En su estudio sobre identidades de personas de origen italiano en Estados Unidos, Alba (1985) argumenta que el factor más relevante en el fenómeno de la etnicidad son las relaciones entre grupos étnicos, ya que, si solo nos enfocamos en las expresiones culturales, podemos perder de vista el hecho de que las fronteras étnicas entre grupos pueden permanecer incluso si las expresiones culturales cambian. En su reconceptualización de la teoría de asimilación, Alba y Nee (2003) sostienen que la asimilación no es un crisol en que se funden los distintos orígenes, sino que es un proceso de debilitamiento de fronteras étnicas. Por lo tanto, para estos autores, los grupos étnicos pueden expresar sus identidades heredadas sin utilizarlas como fronteras con otros grupos.

La literatura sobre construcción de fronteras ha buscado explicar por qué las identidades y fronteras étnicas se vuelven visibles en ciertos contextos y no en otros. En particular, Wimmer (2008; 2013) sostiene que las fronteras étnicas son el resultado de conflictos y negociaciones que ocurren en campos específicos, y cuyo resultado varía según el nivel de relevancia política que tengan las fronteras étnicas en dicho contexto, el grado de clausura social de los grupos étnicos, y la estabilidad de las fronteras étnicas en el tiempo. De acuerdo a Brubaker (2014), la contribución de Wimmer radica en el hecho de que define las fronteras étnicas en términos de la intersección de las clasificaciones sociales, por una parte, y el trato diferencial que se hace en función de ellas, por otra. Esto implica que la construcción de fronteras implica tanto la definición de categorías (“nosotros” versus “ellos”) como las prácticas en función de esas categorías.

En el mismo sentido, Lamont y coautores (2014) destacan la relevancia de los *procesos culturales* que involucran “estructuras de significados intersubjetivamente compartidas” (guiones, narrativas, repertorios y fronteras simbólicas) (p. 580), los cuales facilitan e inhiben comportamientos, y serían la pieza faltante que conecta procesos cognitivos individuales con la desigualdad estructural. Los procesos culturales se moldean en torno a la creación de categorías compartidas o sistemas de clasificación a partir de los cuales los individuos perciben e interpretan su entorno. Esto implica clasificar personas, acciones, o situaciones, por lo que los procesos culturales pueden implicar la creación de fronteras simbólicas, así como también pueden darle soporte a jerarquías (p. 583). Es importante destacar que los procesos culturales no solo dependen de las preferencias y acciones de los actores dominantes; por el contrario, los grupos subordinados muchas veces participan de estos procesos de igual manera. Por último, aunque los procesos culturales no necesariamente producen desigualdad, sí se vinculan con la distribución de recursos materiales e inmateriales, así como también de reconocimiento (p. 584). La perspectiva de procesos culturales contribuye a la literatura sobre etnicidad y fronteras en que problematiza la manera en que los actores producen clasificaciones, vinculando interacciones cotidianas con contextos y repertorios (p. 594).

---

<sup>2</sup> Estos autores privilegian las nociones de etnificación y etnogénesis porque ellas enfatizan los procesos que producen la etnicidad, en vez de visiones más esencialistas y tradicionales de dicho concepto (Duconge & Guizardi, 2014)

En suma, esta revisión de literatura sugiere que la identidad, en particular las identidades étnicas, son construcciones sociales producidas por la interacción de múltiples agentes en una sociedad, todos quienes participan en la producción de un repertorio cultural que orienta sus interacciones. Sin embargo, la extendida presenta de relaciones de poder en las dinámicas sociales nos recuerda que no todos los agentes tienen el mismo impacto en la producción de repertorios culturales. Esto implica que el imaginario colectivo de una sociedad no representa todas las creencias, prácticas y tradiciones como equivalentes, pero también implica que no debemos asumir que la cultura hegemónica está compuesta exclusivamente por los repertorios de los grupos dominantes de la sociedad. En segundo lugar, es importante distinguir analíticamente y prácticamente entre la expresión de una identidad étnica, y la construcción de fronteras étnicas. Por ejemplo, la expresión folklórica de un pueblo originario no necesariamente implica una manera de demarcar una división entre los miembros de dicho pueblo y las demás personas. Por el contrario, debemos poner atención a los comportamientos y acciones que, motivados por distinciones simbólicas como la identificación étnica, dividen a las personas en grupos distintos.

## **METODOLOGÍA**

Los resultados de este estudio se basan en el análisis de 10 entrevistas en profundidad y que se realizaron en Arica, a lo largo de dos períodos. La primera etapa, que se realizó durante los meses de junio y julio de 2015, incluyó entrevistas a cinco profesionales de escuelas públicas (urbanas y rurales) encargados tanto de la implementación del currículo educativo como de la gestión de la docencia y la convivencia escolar (en la sección de resultados, estas entrevistadas son identificadas como *directivos*). La segunda etapa se desarrolló durante enero y febrero de 2017, e incluyó cinco entrevistas a profesores y profesoras de escuelas públicas, urbanas y rurales. Todas las entrevistas fueron conducidas por la autora de este artículo, en el marco de sus estudios de doctorado en sociología, y tuvieron una duración de entre una y dos horas cada una. Todos los nombres utilizados en la sección de resultados son ficticios.

La muestra se construyó con el criterio de representar las miradas de educadores y profesionales que trabajan en escuelas que reciben a estudiantes locales, extranjeros y descendientes de extranjeros, pertenecientes y no pertenecientes a pueblos originarios. Esto implicó, a su vez, incluir personal de escuelas urbanas (ubicadas en el radio urbano de la comuna de Arica) y rurales (localizadas en el valle de Azapa). De esta manera, el tipo de muestreo fue intencionado, y la estrategia que se siguió para contactar a los y las entrevistadas fue de bola de nieve. En síntesis, la muestra se compone de cinco directivos (tres de escuelas rurales y dos de escuelas urbanas; tres mujeres y dos hombres) y de cinco profesores (tres de escuelas rurales y dos de escuelas urbanas; cuatro mujeres y un hombre). Finalmente, el análisis de los discursos de las y los entrevistados implicó la identificación de temas comunes, los que posteriormente fueron utilizados como códigos para la revisión, clasificación y organización de resultados.

## **RESULTADOS Y ANÁLISIS**

A continuación, se presentan los principales resultados del estudio, que describen cómo profesores, profesoras, y profesionales de escuelas de la comuna de Arica perciben la diversidad étnica y cultural de sus estudiantes. Este análisis se estructura, por una parte, en torno a identificar cuáles son los elementos que distinguen a los niños y niñas aymara a ojos de sus educadores; y por otra parte, a reconocer los rasgos de comunalidad o coincidencia de dichos estudiantes con otros grupos. Resulta relevante puntualizar, antes de detallar los hallazgos del estudio, que las distinciones encontradas en los discursos de los y las educadoras no son completamente unívocas, lo que sugiere que un grado de flexibilidad y fluidez en sus percepciones. En otras palabras, los discursos sobre multiculturalidad diferencian a los estudiantes de distintas maneras, a

veces enfatizando ciertos elementos y luego otros; por ejemplo, mientras en algunos casos lo que explica las diferencias es la condición de ruralidad, en otros casos es la identidad étnica.

### **Percepciones sobre las particularidades de la identidad aymara**

Lo primero que destaca en la conversación con las y los entrevistados es que existen dos dimensiones en que existe completo acuerdo: la primera, es la visión favorable que existe entre profesores y autoridades escolares sobre el estudiantado de origen aymara; y la segunda, es la convicción de que dichos niños y niñas poseen características particulares que les diferencian claramente de los estudiantes no aymara. Ambas dimensiones refieren a lo que llamaremos características psicológicas y/o idiosincrásicas de la comunidad aymara, y cómo son descritas por los entrevistados. Al respecto, Susana, profesora de una escuela urbana, señala: *"El niño aymara es muy querible. Porque es muy humilde. (...) Entonces, son niños que a ti te da por protegerlos, y no por molestarlos. Por ayudarlos, porque, además, ellos son muy buenos niños. Son niños solidarios, son niños súper buenos"*.

Los niños y niñas aymara son percibidos favorablemente por las y los entrevistados, quienes destacan virtudes como la humildad y la bondad en dichos estudiantes. Esta valoración positiva, en algunos casos, aparece explícitamente como comparación con los demás niños y niñas, enfatizando que los aymara son estudiantes ideales porque, al no desafiar la autoridad, vuelven más fácil la labor docente. En ese sentido, Cristina, directiva en una escuela rural, dice: *"El chileno es más impetuoso, de repente llega y responde, el otro niño no, piensa un poco más. Pero eso mismo nos hace el trabajo más fácil a nosotros, de hecho, hemos tenido profesores que han llegado del área de Arica y dicen oye qué diferente los niños"*. Asimismo, Carla, profesora en una escuela rural, señala que en la zona rural *"si llega un profesor con muchas ganas de trabajar, puede lograr cosas muy buenas porque a estos niños les gusta estudiar, y estos niños no te contestan, en mi escuela yo no grito, (...) es súper rico hacer clases así, es el ideal yo creo"*.

Ahora bien, la coincidencia en torno a la valoración del estudiantado aymara coincide con la percepción de que estos niños y niñas comparten una característica común, y que los distingue claramente de los demás: la timidez. Este rasgo de personalidad sería lo que los hace deseables como estudiantes, ya que no generarían interrupciones en la sala de clases. Al respecto, Clara, profesora de una escuela urbana, dice: *"Ellos son muy diferentes, uno los identifica por su forma de interactuar entre ellos, son como de grupo, les cuesta al principio integrarse con el resto, eh porque son, son niños muy especiales, (...) son más activos los niños que no son migrantes o que no vienen de familias aymara, ellos son muy respetuosos, más callados"*.

Complementario a la timidez, en las entrevistas emerge con claridad el respeto a la autoridad escolar como una característica propia de la niñez aymara, lo que quedaría de manifiesto en las situaciones en que se requiere administrar disciplina. Clara, profesora en una escuela urbana, destaca que los niños y niñas aymara participan de los mismos juegos y bromas que los demás niños; sin embargo, su actitud al ser corregidos o disciplinados es diferente. Para ella, durante el recreo los niños aymara *"juegan igual que el resto, pelean igual que el resto, se molestan igual que el resto, pero si están peleando y yo los veo en el patio, uno de la ciudad con un niño [aymara], el de la ciudad te va a contestar, el otro agacha la cabeza 'sí señorita, no señorita, bueno señorita', ¿me entiendes?"*

Algunos entrevistados destacan la pertenencia al pueblo aymara como un atributo positivo por el hecho de formar parte de un colectivo que conserva sus tradiciones, a diferencia de la sociedad chilena en general, que es percibida como desprovista de identidad. Por ejemplo, Clara afirma que *"como chilenos, hemos perdido mucha identidad, pero estos niños no fijate, porque sus papás se han encargado de conservarla, todavía ellos comen las típicas comidas aymara, la kalapurka, (...) en las colaciones tú te das cuenta, las colaciones de los niños aymara es fruta y quinoa, y el del niño urbano, el niño chileno digámoslo así, papas fritas, bebida, en eso te das cuenta"*. De esta manera, la identidad aymara es percibida como portadora de una "riqueza" identitaria de la que la chilenidad carecería.

Algunos profesores consideran que la identidad aymara es incluso un factor protector para niños y niñas, ya que los aleja de problemáticas sociales comúnmente asociadas a la pobreza y la exclusión social. Esto

ocurriría porque un elemento propio de ser aymara, a ojos de los entrevistados, sería formar parte de una comunidad que va más allá del núcleo familiar y que se mantiene estrechamente vinculada, por lo que niños y niñas recibirían mayor cuidado y supervisión. En palabras de Mario, profesor en una escuela rural, *“aparte de tener el núcleo familiar, el mundo aymara es muy comunitario, entonces no recibe solo el apoyo de la familia, recibe el apoyo de la comunidad, entonces trae una impronta de mucho afecto, entendido como tradición, ¿no? tienen otra forma de expresar el afecto ellos, pero esa tradición familiar es mucho más beneficiosa, genera en ellos una resistencia mucho más efectiva frente a los temas, a los flagelos como puede ser la drogadicción, o la prostitución”*. En contraste, los niños que no pertenecen al pueblo aymara estarían más expuestos a dichas problemáticas; señala Francisca, profesora en una escuela rural: *“los niños que no son aymara tienen una cultura muy agresiva porque el medio donde vivimos es altamente agresivo, muchos tienen vinculación con adicciones, con familias disfuncionales”*.

Sin embargo, la visión favorable sobre el carácter comunitario del pueblo aymara contrasta con cierta percepción de aprovechamiento por parte de las familias aymara respecto de los beneficios estatales. De formas más y menos explícitas, los y las entrevistados sostienen que es propio de la comunidad aymara el buscar sacar el mayor provecho posible de beneficios como becas, subsidios, y ayudas específicas. Por ejemplo, Cristina, directiva en una escuela rural, afirma que *“el peruano y boliviano se caracteriza por decir ‘sabe que no tengo esto, yo necesito que me ayuden, necesito apoyo’, y de repente uno los ve que tienen más que un chileno, pero piden también más que un chileno”*. De manera más explícita, Susana (profesora en una escuela urbana) describe a las familias aymara como agricultores, pero enfatiza que algunos de ellos son dueños de parcelas, quienes *“se harían los tontos”* disimulando sus altos ingresos. La entrevistada señala que pese a ganar bastante dinero, estos padres *“son llorones”* porque constantemente se quejan de no tener suficientes ingresos: *“¡Mentira! Si ellos tienen unos medios camiones, y ellos mandan las verduras y las frutas pa’l sur. (...) Los aymara se caracterizan por ser llorones. Nunca tienen, pobrecitos ellos. Son pobres; los miras, el camión 4x4, último modelo. Tienen plata, pero tú los miras, y no se les nota la plata. Pero tienen plata ellos, guardada. Cuando tienen las fiestas, tienen las tremendas fiestas”*. Finalmente, Francisca (profesora en una escuela rural) señala que habría una diferencia valórica con la cultura aymara, ya que para los no aymara sería reprochable el solicitar beneficios económicos cuando se tiene una situación socioeconómica relativamente estable: *“por ejemplo mucha gente tiene casa, pero aun así va y vive en los campamentos, para que le den otra casa (...) porque ellos han comprado, y, pero van y tienen una rancha ahí en el campamento, (...) viven un tiempo ahí porque tienen que vivir ahí para poder adquirir otro bien”*.

### Percepciones sobre el origen de las diferencias

Al profundizar en el porqué de las diferencias señaladas, comienzan a emerger con más claridad no sólo dichas explicaciones, sino que, a su vez, se delinear las *fronteras simbólicas* que habitan los discursos de las y los educadores. En otras palabras, al desarrollar sus opiniones sobre por qué creen que la niñez aymara y sus familias tienen las particularidades mencionadas, los y las entrevistados nos señalan cuáles son, para ellos, los factores estructurantes de la identidad aymara. En particular, observamos que estos factores serían: **la historia, la localización, y la identidad étnica.**

La historia de la región de Arica y Parinacota incluye el haber sido botín de un conflicto bélico con Perú y Bolivia: luego de triunfar en la Guerra del Pacífico (1879-1883), Chile anexa los territorios de Arica, hasta entonces pertenecientes a Perú. Luego de la anexión, y con el objetivo de consolidar la identidad chilena en el nuevo territorio, el gobierno promovió una política que fue llamada de *“chilenización”*, que consistió en incrementar la presencia del estado chileno en la región (Gonzalez Miranda, 2002; Diaz et al., 2010). La chileneización implicó también una violenta represión política a todo lo que se asociara con las identidades peruanas y bolivianas, lo que muchas veces se asoció con las expresiones de la cultura aymara. En algunos casos, los entrevistados asociaron la timidez y retraimiento de las personas de origen aymara con las secuelas de la chileneización. Clara (profesora en escuela urbana) ejemplifica esto señalando que, en muchos

casos, los niños y sus padres evitan hablar aymara en la escuela, porque *“se les reprimió por tanto tiempo que su idioma es muy exclusivo para ellos, lo cultivan en el núcleo familiar, con ellos, pero los niños no hablan aymara en el colegio”*. Francisca (profesora en una escuela rural) coincide con esta mirada, sosteniendo que *“los abuelos dejan de hablar aymara frente a la gente que no era de su etnia, entonces ese temor, porque había un castigo y todo lo demás, se lo traspasan por generaciones entonces nuestros niños en general no hablan aymara, [pero] cuando tú les hablas aymara ellos sí te contestan”*.

Sin embargo, el factor más generalizadamente mencionado por los y las entrevistados para explicar las particularidades de la identidad aymara es la localización geográfica de dicha comunidad. Es decir, para muchos de los entrevistados lo que hace diferente a los niños y niñas aymara es, en realidad, el vivir en un contexto de ruralidad. Por ejemplo, Gloria, directiva en una escuela rural, señala que ellos *“son más retraídos, tímidos, porque sus concepciones de hogar, de familia, de núcleo, ellos son muy distantes unas familias con otras donde viven en los pueblos, entonces no hay mucha cercanía, (...) esa creo yo que es la gran diferencia”*. Clara, profesora en una escuela urbana, dice: *“piensa tú que en el valle no hay mucho internet, son agricultores, no tienen mucho acceso a estos juegos electrónicos, para ellos la televisión es hasta las ocho, nueve de la noche y pare de contar, un niño de la ciudad puede ver hasta las 12 de la noche televisión”*.

Mientras en varios de los discursos la ruralidad marca las diferencias entre las identidades aymara y no aymara, en otros, la aymaridad trasciende la división urbano-rural. En estos casos, la identidad étnica sería un elemento unificador entre niños aymara del valle y de la ciudad, y la principal diferencia estaría con quienes no adscriben a dicho pueblo originario. Para Susana, profesora en una escuela urbana, *“son todos iguales, los del valle y los de Arica, aymara, son todos igualitos. O sea, tú no ves diferencia. (...) Son todos de buena conducta. (...) [Respecto a la timidez] Sí, es su cultura. En eso, son iguales, no hay ninguna diferencia entre los del valle y los de Arica”*. Por otra parte, Clara (profesora, escuela urbana) sostiene que *“los niños que tienen origen aymara, independiente que vengan del valle, o que estén en la ciudad, o que hayan nacido acá pero que tengan, son distintos, conservan algo que nosotros perdimos hace mucho tiempo que es el respeto a la autoridad. (...) Yo creo que tiene que ver con la crianza.”* La misma Clara, en otro momento agrega: *“independiente que sean migrantes de Bolivia o de Perú, vienen de familias aymara la mayoría, entonces ellos se conservan en una línea siempre, es muy difícil ver a un niño transformado en un chileno cualquiera, ¿te fijas?”*

### **Entrecruzamiento de categorías: ruralidad, etnicidad, y nacionalidad**

La última cita de Clara nos permite introducir esta sección, en la que podemos apreciar la complejidad de la relación entre las distintas categorías que se construyen en los discursos descritos hasta ahora. En dicha mención, Clara conecta la identidad aymara con la categoría de migrante, pero particularmente de Perú y Bolivia. En esta sección podemos apreciar que esa combinación de identificadores - aymara/rural/migrante de Bolivia o Perú - suele aparecer como un tándem que marca una frontera simbólica clara entre estudiantes, a ojos de sus educadores. Esta combinación es enfatizada particularmente por entrevistados que trabajan en escuelas de la zona urbana, probablemente porque la inmigración de otros países sudamericanos rara vez llega a las escuelas rurales.

En conjunto, estas delimitaciones van construyendo un mapa que distingue migrantes según su origen. Viviana (directiva en una escuela urbana pública) señala *“los niños colombianos son totalmente distintos, muchos de ellos que llegan yo creo que, por situaciones bien particulares, son como un poquito más agresivos. (...) En cambio con los niños peruanos, bolivianos, no, ellos siempre se destacan porque son muy educados”*. Susana (profesora en escuela urbana) agrega que *“los niños colombianos tienen otra idiosincrasia; ellos son como más extrovertidos, por su esencia, que los aymara. Los aymara son callados, son más humildes, son introvertidos. Los colombianos, ellos tienen una personalidad y ellos se adaptan súper rápido”*. Finalmente, Clara señala: *“yo siempre he hecho la diferencia entre los niños que son directamente del valle o descendientes de aymara, y los niños que llegan de Colombia, de Ecuador, de Panamá incluso hemos tenido, ellos se urbanizan más luego, se contagian entre comillas, se ponen a la altura de los niños*

*de ciudad, que eso no quiere decir que esté mal, pero los otros conservan esa cosa como pausada, respetuosa”.*

### **La escuela como espacio de encuentro**

Pese a que la diferenciación entre tipos de estudiantes emerge con claridad en el discurso de los y las educadores, también encontramos elementos de comunalidad, e instancias o procesos que diluyen o al menos atenúan las fronteras simbólicas. De hecho, partiendo porque en las escuelas públicas de Arica coinciden estudiantes de diversas nacionalidades e identidades étnicas, para los entrevistados el sistema educacional es un espacio en que las distintas identidades confluyen, interactúan, y en algunas dimensiones, convergen. Estos procesos de convergencia son percibidos por algunos como algo fluido, natural, mientras que para otros no están libres de tensiones. A su vez, la confluencia se da en torno a dos transiciones: una, la llegada de estudiantes extranjeros a Arica; y otra, el paso de la educación primaria o básica en una escuela rural, a la educación secundaria urbana.

En algunos casos, la confluencia descrita por educadores se asemeja cercanamente a lo que la literatura sobre migraciones se conoce como asimilación; es decir, la persona que migra pasa por un proceso de adaptación a partir del cual termina siendo indistinguible dentro la sociedad de destino. Esto es descrito por Viviana (directiva en escuela urbana), quien destaca que en su escuela los niños y niñas extranjeros *“pasan a ser un chileno más”*. Cristina (directiva en escuela rural) ejemplifica esto con el fútbol, describiendo una situación en que las selecciones nacionales de Chile, Perú, y Bolivia, entre otras, disputaron una copa internacional: *“inclusive ahora vimos con el deporte, jugó Chile, estaba el Perú, estaba Bolivia, pero salió Chile campeón y los niños contentos todos, porque también les hemos enseñado que si tu vienes de otro país y te vienes a este tienes que tomarle cariño”*.

Como señalábamos anteriormente, existe una percepción de que la identidad aymara es el principal factor diferenciador entre estudiantes, unificando a quienes adscriben a dicha etnia, ya sea chilenos o migrantes. Este discurso, al ser llevado al plano de la convivencia escolar, considera que la aymaridad sería un factor protector ante el bullying y la discriminación: ya que en las escuelas rurales la mayoría de los estudiantes provienen de familias aymara, entonces no habría razón para divisiones entre ellos. Al respecto, Gloria (directiva en escuela rural) afirma: *“con respecto a los niños que vienen de Perú y de Bolivia, felizmente en nuestra escuela no hay discriminación, no hay, los niños, los profesores los vemos todos como al unísono los cursos, yo nunca he escuchado a un profesor que discrimine a un niño, porque acá hay un factor común que es que casi todos provienen de la etnia aymara entonces sería irrisorio que nosotros [hiciéramos diferencias]”*. En relación al espacio urbano, donde la identificación con el pueblo aymara es menos preponderante que en los valles, Clara (profesora escuela urbana) dice que los niños *“se integran al final bien, yo nunca he visto problemas de bullying por ejemplo porque es aymara, no por eso, es que yo lo encuentro como lógico, tenemos mucha población aymara en Arica, entonces ya estamos acostumbrados a interactuar con ellos”*.

Consistente con la percepción de que la niñez aymara se caracteriza por su timidez, y que este rasgo de personalidad los diferencia de los demás niños y niñas en las escuelas, el rol formador de la escuela destaca en los discursos como una influencia que ayuda a estudiantes aymara a integrarse, a partir de superar dicha timidez. Cristina (directiva en escuela rural) relata: *“nos damos cuenta que cuando los recibimos chiquititos, eran de una manera, y después cuando salen del colegio son otros niños ya, con más personalidad, más seguros de sí mismos, nos da gusto verlos”*. Asimismo, sobre la timidez de niños aymara, Mario (profesor en escuela rural) señala que es *“una especie de profecía autocumplida, que en la medida que tu proyectaras que el chico aymara era así, ibas a reforzar permanentemente esa idea, pero en la medida que tú, como profesor, insertaras actividades dinámico-participativas con los chicos, y a los chicos les enseñaras a poder desarrollar un proceso reflexivo y argumentativo, en el tiempo se desarrollaba la misma habilidad en los chicos aymara que en los chicos no aymara, y al final terminan dificultosamente diferentes unos de otros”*.

Ahora bien, la transición que experimentan niños y niñas que viven en el valle, al comenzar la educación secundaria en una escuela urbana, es uno de los procesos en que juega la convergencia de las distintas identidades. A ojos de las y los entrevistados, esta transición se comprende como un proceso de incorporación al mundo urbano, lo que en muchos casos se entiende como equivalente a incorporarse a la sociedad chilena como tal. Algunos discursos relatan este cambio como parte de un proceso más bien natural, que comienza con los estudiantes del valle separados de los de la ciudad, pero luego de un tiempo de adaptación, concluye con la integración de ambos grupos. Para Clara (profesora escuela urbana), *“[en la educación secundaria] los niños aymara empiezan como a despertar, se integran mucho más a los juegos quizás, se urbanizan más en el fondo”*. Susana (profesora en escuela urbana) relata que *“ellos llegan en forma muy tímida. (...) Son muy tímidos, son muy callados. Y son muy introvertidos. Entonces, ellos se tienden a juntar con niños aymaras. En un principio, ellos se juntan con sus amigos que son aymaras. O sea, tú los ves, y ellos están sentados juntos, salen a recreo juntos, almuerzan juntos y se van juntos. Después, cuando van creciendo, ellos como que van adquiriendo más personalidad y ya se empiezan a juntar con más niños. Pero en principio, ellos solamente se juntan entre ellos”*.

No obstante, otras voces perciben la transición rural-urbana como un proceso más bien conflictivo, dificultoso para los niños y niñas aymara. Esta visión, presentada particularmente por profesores de escuelas rurales, alerta sobre el mayor nivel de agresividad del ambiente urbano, así como la exposición a problemáticas como el tráfico de drogas y la delincuencia. Carla, profesora en una escuela rural, relata: *“eso es lo que les pasa a estos niños, ellos no logran adaptarse, [en algunos establecimientos urbanos que imparten educación secundaria] venden droga, hay marihuana, se [pelean a golpes], las niñas, las chilenas son agresivas, ¿me entiendes? y estos niños nunca han visto esto, no saben cómo reaccionar, no saben cómo sociabilizar, (...) entonces así es como muchos niños vuelven a [la escuela rural], porque ellos siempre vuelven a hablar con nosotros en las tardes, y me cuentan señorita yo me quiero ir a Bolivia.”* Francisca, profesora en otra escuela rural, coincide con esta visión, señalando que los niños y niñas aymara salen de un medio en que están muy protegidos, *“a un medio súper agresivo, entonces ahí en el liceo se ve mucho más la agresión, el bullying en relación a la etnia. Es súper doloroso para ellos”*.

Para otros, la transición del valle a la ciudad y, por consiguiente, la asimilación, conlleva el peligro de la pérdida de identidad. En otras palabras, algunos entrevistados conciben la incorporación de la cultura urbana en niños aymara (o como algunas entrevistadas le llaman, “urbanización”), como un proceso en que van perdiendo la identidad cultural de su pueblo. Desde este punto de vista, las identidades se confrontan en una suerte de juego de “suma cero”, en el cual incorporar visiblemente símbolos de la cultura urbana, significa un abandono de las tradiciones rurales. Clara, profesora en escuela urbana, relata: *“estos niños se identifican con sus raíces, nosotros no, entonces me da mucha pena ponte tú de que un niño aymara se tñia el pelo rojo o se rape, porque eso quiere decir que ya el medio lo cambió, me da mucha pena eso. (...) Porque no importa que interactúen como el resto de los alumnos, eso está bien, pero que se olviden de sus raíces o que renieguen de eso a mí me da mucha pena”*.

Finalmente, prácticamente todos los educadores destacan el rol del folclore en el proceso de integración de estudiantes aymara, no aymara, migrantes y locales. Con esto nos referimos a la incorporación de distintas expresiones folklóricas de la cultura andina, tales como bailes, música, pero también comidas típicas y rituales, en las actividades que las escuelas realizan durante el año. Para los entrevistados y entrevistadas, el incorporar estos símbolos y expresiones en los actos cívicos y celebraciones de las escuelas ha sido un factor facilitador de la integración de niños de diversos orígenes. Por ejemplo, Mario (profesor en escuela rural) relata que cuando se da la oportunidad de poner música en el recreo, los estudiantes del valle eligen música de origen boliviano, cosa que no ocurre en las escuelas urbanas. En sus palabras, *“acá tu escuchas música chicha, música tradicional, mucha música toba, también música folklórica, hay un disfrute y eso es increíble, eso cohesionan y protege a los chicos, es muy bonito”*. Viviana (directiva en escuela urbana), por su parte, destaca la naturalidad con la que los estudiantes de origen aymara participan en las actividades que incorporan expresiones folklóricas: *“ellos son igual que el resto, [pero] ellos viven mucho por el hecho de que*

*cuando hay actos [de fiestas patrias], ellos vienen con sus trajes, y les es más fácil el poder bailar ciertos bailes para las presentaciones, porque uno los nota, la saya, el tinku, están como en su ADN, la morenada, es como innato en ellos, porque participan dentro de sus mismas comunidades". Finalmente, Susana (profesora en escuela urbana) enfatiza la importancia que ha tenido el Carnaval Andino con la Fuerza del Sol en realzar la cultura aymara en Arica, dando con ello un mayor protagonismo a los niños aymara en las escuelas: "Yo siento que ellos se han ido insertando súper bien en la sociedad. (...) Yo creo que el carnaval ha hecho mucho por eso. Se sientan orgullosos de su raza, de ser aymara. Antes trataban de esconder esa parte. Y ahora, no po'. (...) [El carnaval ha influido en esto porque] al final de cuentas, estos bailes son de ellos. Entonces, yo creo que eso los enorgullece: Tener que enseñar, y que además ellos tienen la gracia innata de ello. Entonces, a mí me gusta, porque yo siento que cada vez hay más niños bailando en el carnaval, y se sienten orgullosos de pertenecer".*

## **CONCLUSIONES**

A partir del análisis de los discursos en que educadores y educadoras caracterizan a sus estudiantes, en un contexto culturalmente diverso como la comuna de Arica, concluimos que, en estos discursos, emergen con claridad distinciones entre "tipos" de estudiantes. Estas distinciones constituyen fronteras simbólicas en el imaginario de los y las docentes; fronteras que, pese a ser flexibles y combinar dimensiones, son persistentes y por ende fácilmente identificables. Estas distinciones son compartidas por educadores que ejercen su labor tanto en escuelas rurales como urbanas, desempeñando distintas labores (tanto de docencia como de gestión), y en distintos niveles educativos. De forma alternativa, alguien podría interpretar la presencia generalizada de estas percepciones en los distintos entrevistados como un indicador de que dichas profesoras y profesores representan a un grupo más bien homogéneo. No es posible confirmar o negar esa interpretación en el marco de este estudio; sin embargo, esto no cambia el hecho de que en las escuelas a las que asisten niños y niñas inmigrantes, aymaras y chilenos, sus educadores comparten ideas que los categorizan y clasifican, así como también ciertas expectativas sobre ellos asociadas a dichas clasificaciones. La relevancia de esta afirmación radica, fundamentalmente, en que dichas percepciones pueden ser un factor que juegue tanto a favor como en contra de los y las estudiantes, en la medida que motiven acciones que les abran o cierren puertas.

Las percepciones sostenidas y reafirmadas en los discursos van construyendo fronteras simbólicas que, a su vez, consolidan definiciones de otredad. En otras palabras, las representaciones dan paso a la identificación de grupos en el imaginario colectivo que determinan quiénes pertenecen a una categoría y quiénes no. Sin embargo, estas fronteras se construyen a partir de distintos ejes que se entrecruzan, creando grupos que se superponen entre sí. El análisis precedente nos permitió identificar tres ejes principales en torno a los cuales se erigen las clasificaciones en los discursos: el eje de la etnicidad, el eje de la nacionalidad o extranjería, y el eje de la territorialidad.

En primer lugar, el eje de la etnicidad refiere a la distinción entre lo "étnico" y "no étnico", es decir, la separación entre las personas que se identifican como pertenecientes a un pueblo originario (principalmente al pueblo aymara), y las que no adscriben a ningún pueblo. En las entrevistas, encontramos dos tipos de discursos que se estructuran en torno a este eje: por una parte, las caracterizaciones que distinguen la etnicidad realizando las tradiciones, prácticas y ritos asociados con la aymaridad; y, por otra parte, los discursos que enfatizan las expresiones folklóricas, particularmente los bailes y la música que se despliegan en festividades del mundo andino, y que han sido incorporadas en el sector urbano especialmente a partir del Carnaval. Llama la atención que, entre quienes destacan este eje como estructurador de la distinción entre tipos de estudiantes, se percibe lo no étnico como carente de tradiciones, prácticas, ritos, o expresiones culturales, y no como portador de una cultura distinta.

Un segundo eje diferenciador es el que se construye en torno a la definición de lo nacional y lo extranjero, marcado por la migración transfronteriza. Sin embargo, en los discursos de las y los educadores, lo extranjero no sería un conjunto homogéneo de personas, sino que emergen en los discursos representaciones distintas según el origen. Específicamente, las y los entrevistados distinguen entre familias provenientes de Bolivia o Perú, que podrían considerarse “extranjeros cercanos” dada su condición país vecino; e inmigrantes de Colombia, Ecuador, u otros países latinoamericanos, o “extranjeros lejanos”. Es necesario especificar que esta diferenciación no responde exclusivamente a la distancia geográfica, sino que emana del conjunto de características percibidas en cada grupo nacional. En primer lugar, la distinción entre extranjeros se relaciona con el carácter de la migración en la región de Arica y Parinacota: pese a que, como señalan Guizardi y Garcés, peruanos y bolivianos pudieran representar la otredad en el imaginario nacional debido a las secuelas de la Guerra del Pacífico y la chilениzación, para el imaginario ariqueño, existe un grado importante de familiaridad con Bolivia y Perú. De hecho, la ciudad de Arica fue protagonista de este episodio histórico, al punto de la misma ciudad haber “migrado”. En segundo lugar, a la historia bélica de este territorio se agrega el hecho de que existen comunidades étnicas cuya existencia antecede a la instalación de la frontera – los pueblos aymara y quechua –, lo que también contribuye a que exista una noción de comunidad con Bolivia y Perú. De esta manera, dada la historia común y la identidad étnica compartida con las familias provenientes de los países vecinos, la frontera simbólica que se construye respecto de la migración boliviana y peruana es más sutil que la frontera que diferencia a migrantes de otros orígenes.

El tercer eje diferenciador, el de la territorialidad, se encuentra en los discursos que enfatizan las diferencias entre lo urbano y lo rural. Esta distinción se superpone con las anteriores, ya que es posible observar que los entrevistados tienden a homologar el ser aymara con el ser inmigrante boliviano o peruano, así como también con vivir en la zona rural. En contraste, la ruralidad aymara/extranjera se contraponen con el mundo urbano, que se caracterizaría por ser “no étnica” (“blanco”, “chileno”). A su vez, la extranjería no andina (o en estricto rigor, la que no proviene de Bolivia o de Perú) se asocia con lo urbano porque dichos estudiantes tendrían características culturales e idiosincráticas similares a las de niños y niñas urbanos, o al menos más compatibles.

Así, desde la perspectiva de profesoras, profesores y directivos, la multiculturalidad en las escuelas se entiende, en parte, como la coexistencia de grupos diferenciados de estudiantes, y esta diferenciación es el resultado de la interacción de factores como la etnicidad, nacionalidad, y localidad. A su vez, en sus discursos las escuelas aparecen como un espacio de encuentro, de debilitamiento de fronteras entre grupos étnicos y nacionales. En las entrevistas, se señala de manera categórica que en las escuelas no hay discriminación o bullying entre las y los niños, destacando la interacción entre estudiantes de distintas identidades mayoritariamente como algo positivo.

Sin embargo, este encuentro entre grupos puede ocurrir tanto para bien como para mal, a ojos de los y las entrevistadas. Para bien, implica que las consecuencias de la interacción serían positivas, evitando el conflicto. Entre dichas consecuencias aparecen la sana convivencia multicultural, la asimilación de los “extranjeros” en la cultura hegemónica, y también el desarrollo de características de personalidad que se asocian con superar la timidez y “sacar la voz”. Para mal, por otra parte, implicaría la pérdida de identidad asociada a la “urbanización” de los niños y niñas; este riesgo se asocia particularmente a la niñez aymara, quienes serían portadores de una riqueza cultural que la chilениdad carece.

El presente artículo ofrece una interpretación de las representaciones sobre identidades y multiculturalidad que se encuentran en el imaginario de profesores, profesoras y directivos de escuelas públicas en Arica. En ningún caso este estudio pretende agotar la discusión respecto a dichas representaciones; por el contrario, ofrecemos estas interpretaciones con la finalidad de dinamizar el debate sobre identidades, diversidad cultural, y construcción de fronteras simbólicas y sociales. Asimismo, este artículo deja abiertas algunas interrogantes, particularmente en lo que refiere a las consecuencias prácticas de estas representaciones. En otras palabras, es necesario llevar a cabo investigación empírica que permita

identificar si las fronteras simbólicas que los y las educadores reproducen discursivamente se asocian a actitudes o prácticas diferenciadoras, pudiendo impactar las trayectorias educacionales de los estudiantes. Por otra parte, resulta relevante también saber cómo los niños y niñas de estas escuelas se perciben a sí mismos, identificando si perciben estas mismas diferencias, y si dichas diferencias tienen algún impacto material en su vida cotidiana. Más aún, resulta crítico desarrollar investigación que ilumine las maneras en que estos jóvenes construyen y expresan sus identidades, considerando que dichas identidades pueden ser un recurso valioso en un contexto que, al menos discursivamente, valora la multiculturalidad. Avanzar en esa dirección implicaría hacer una contribución relevante no solo a la literatura sobre construcción de fronteras simbólicas y sociales, sino también al cuerpo teórico sobre formas alternativas de capital cultural y social, que cuestiona la perspectiva clásica de la teoría de capitales, y destaca la existencia de recursos simbólicos contrahegemónicos entre grupos marginalizados de la sociedad (sobre esto, se sugiere revisar los trabajos de Carter (2005), Yosso (2005), Pöllman (2013, 2016), y Clothey (2016)).

## **BIBLIOGRAFÍA**

- ALBA, R. D. (1985). The Twilight of Ethnicity Among Americans of European Ancestry: The Case of Italians. *Ethnic and Racial Studies*, 8(1), 134–158.
- ALBA, R., & NEE, V. (2003). *Remaking the American mainstream. Assimilation and contemporary immigration*. Harvard University Press.
- ANDERSON, B. (2006). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of Nationalism*. Verso.
- BALIBAR, E., & WALLERSTEIN, I. M. (1991). *Race, Nation, Class: Ambiguous Identities*. Verso.
- BASHI, V., & MCDANIEL, A. (1997). A Theory of Immigration and Racial Stratification. *Journal of Black Studies*, 27(5), 668–682.
- BONACICH, E. (1973). A Theory of Middleman Minorities. *American Sociological Review*, 38(5), 583–594.
- BONILLA-SILVA, E. (1997). Rethinking Racism: Toward a Structural Interpretation. *American Sociological Review*, 62(3), 465–480.
- BOURDIEU, P., & PASSERON, J. C. (1977). *Reproduction in Education, Society and Culture*. SAGE Publications.
- BOWLES, S., & GINTIS, H. (1976). *Schooling in Capitalist America: Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*. Routledge & Kegan Paul.
- BRUBAKER, R. (2014). Beyond ethnicity. *Ethnic and Racial Studies*, 37(5), 804–808.
- BUSTOS GONZÁLEZ, R., & MONDACA-ROJAS, C. (2018). Rendimiento académico de estudiantes migrantes en las escuelas de la región de Arica y Parinacota, norte de Chile. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 43(12), 816–822.
- CARTER, P.L. (2005). *Keepin' It Real: School Success Beyond Black and White*. Oxford University Press.

CLOTHEY, R. (2016). Community cultural wealth: Uyghurs, social networks, and education. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 10(3), 127–140.

COOLEY, C. H. (1922). *Human Nature and the Social Order*. Scribner.

DIAZ, A., DIAZ, A., & PIZARRO, E. (Eds.). (2010). *Arica Siglo XX Historia y sociedad en el extremo norte de Chile*. Ediciones Universidad de Tarapaca.

FERNÁNDEZ, M. P. (2018). *Mapa del estudiantado extranjero en el sistema escolar chileno (2015-2017)* (Documento de Trabajo N° 12). Centro de Estudios Ministerio de Educación de Chile.

GANS, H. J. (1979). Symbolic Ethnicity: The Future of Ethnic Groups and Cultures in America. *Ethnic and Racial Studies*, 2(1), 1–20.

GUIZARDI, M., & GARCÉS, A. (2013). Circuitos migrantes. Itinerarios y redes de formación de redes migratorias entre Perú, Bolivia, Chile y Argentina en el norte grande chileno. *Papeles de Población*, 19(78), 65–110.

GLAZER, N. (1997). *We Are All Multiculturalists Now*. Harvard University Press.

GONZALEZ MIRANDA, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá andino 1880-1990*. DIBAM-Chile.

HOWARD, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26, 367–393.

I. MUNICIPALIDAD DE ARICA. (2020). *Dossier de Prensa 2020 Carnaval Andino Con la Fuerza del Sol*. [https://www.aricafuerzadelsol.cl/img/afiches/dossier\\_prensa.pdf](https://www.aricafuerzadelsol.cl/img/afiches/dossier_prensa.pdf)

INVERNON DUCONGE, G., & GUIZARDI, M. L. (2014). *Diásporas, etnicidad y etnogenesis: De las reflexiones teóricas a los estudios de caso sobre las comunidades afro-descendientes en América Latina* (Papeles de Trabajo N° 28). Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural.

ITZIGSOHN, J. (2004). The Formation of Latino and Latina Panethnic Identities. En *Not Just Black and White: Historical and Contemporary Perspectives on Immigration, Race, and Ethnicity in the United States*. Russell Sage Foundation.

KIM, C. J. (1999). The Racial Triangulation of Asian Americans. *Politics & Society*, 27(1), 105–138.

LAMONT, MICHÈLE, BELJEAN, S., & CLAIR, M. (2014). What is missing? Cultural processes and causal pathways to inequality. *Socio-Economic Review*, 12(3), 573–608.

LAMONT, MICHÈLE, & MOLNAR, V. (2002). The study of boundaries in the social sciences. *Annual Review of Sociology*, 28, 167–195.

MEAD, G. H. (1934). *Mind, Self, and Society: From the Standpoint of a Social Behaviorist*. University of Chicago Press.

- MONDACA, C., GAJARDO, Y., MUÑOZ, W., SÁNCHEZ, E., & ROBLEDO, P. (2015). Estudiantes migrantes en la Región de Arica y Parinacota. Caracterización, distribución y consideraciones generales. En *Las fronteras del transnacionalismo: Límites y desbordes de la experiencia migrante en el Centro y Norte de Chile* (pp. 258–280). OchoLibros.
- MONDACA-ROJAS, C., & GAJARDO-CARVAJAL, Y. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota, 1980-2010. *Diálogo andino*, 69–87.
- O'BRIEN, E. (2008). *The Racial Middle: Latinos and Asian Americans Living Beyond the Racial Divide*. New York University Press.
- OKAMOTO, D. G. (2003). Toward a Theory of Panethnicity: Explaining Asian American Collective Action. *American Sociological Review*, 68(6), 811–842.
- OWENS, T. J., Robinson, D. T., & Smith-Lovin, L. (2010). Three faces of identity. *Annual Review of Sociology*, 36, 477–499.
- PARK, ROBERT E., BURGESS, E. W., & MCKENZIE, R. D. (1925). *The City*. University of Chicago Press.
- PARK, ROBERT EZRA. (1950). *Race and Culture*. The Free Press.
- PÖLLMANN, A. (2013). Intercultural Capital: Toward the Conceptualization, Operationalization, and Empirical Investigation of a Rising Marker of Sociocultural Distinction. *SAGE Open*, 3(2), 2158244013486117.
- PÖLLMANN, A. (2016). Habitus, reflexivity, and the realization of intercultural capital: The (unfulfilled) potential of intercultural education. *Cogent Social Sciences*, 2(1).
- SANDERS, J. M. (2002). Ethnic boundaries and identity in plural societies. *Annual Review of Sociology*, 28, 327–357.
- SAPERSTEIN, A., & Penner, A. M. (2012). Racial Fluidity and Inequality in the United States. *American Journal of Sociology*, 118(3), 676–727.
- SEGATO, R. (1999). Identidades políticas y alteridades históricas. *Nueva Sociedad*, 178.
- SEGATO, R. (2007). *La nación y sus otros: Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.
- STANTON-SALAZAR, R. (1997). A social capital framework for understanding the socialization of racial minority children and youths. *Harvard Educational Review*, 67(1).
- TIJOUX, M. E., & Zapata-Sepúlveda, P. (2019). Niños y niñas hijos de inmigrantes en Arica y Parinacota, Chile: Propuesta metodológica para el estudio de su vida cotidiana en las escuelas. *Interciencia. Revista de Ciencia y Tecnología de América*, 44(9), 540–548.
- TUAN, M. (1998). *Forever Foreigners or Honorary Whites? The Asian Ethnic Experience Today*. Rutgers University Press.

WALSH, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica*. Convenio Andrés Bello.

WEBB, A., CANALES, A., & BECERRA, R. (2017). Las desigualdades invisibilizadas: Población indígena y segregación escolar. En Centro UC Políticas Públicas, *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2016*. Pontificia Universidad Católica de Chile.

WIMMER, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*, 113(4), 970–1022.

WIMMER, A. (2013). *Ethnic Boundary Making: Institutions, Power, Networks*. OUP USA.

YOSSO, T. J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. *Race Ethnicity and Education*, 8(1), 69–91.

## **BIODATA**

**Andrea ALVARADO URBINA:** Socióloga de Universidad de Chile; Master of Arts in Quantitative Methods in the Social Sciences de Columbia University, Nueva York; estudiante de Doctorado en Sociología en University of Pennsylvania, Philadelphia.

**Pamela ZAPATA SEPÚLVEDA:** Doctora por la Universidad de Salamanca año 2008. Programa de Psicología Clínica y de la Salud, Post doc en el International Institute of Qualitative Inquiry, College of Media and Communication – University of Illinois at Urbana – Champaign. En la Universidad de Tarapacá es académica de la Escuela de Psicología y Filosofía desde el año 2008, ha impartido docencia de pre y postgrado en cursos como psicología. Actualmente es coordinadora de investigación de la Facultad de Ciencias Sociales y Jurídicas. Desde el año 2017 conforma el Grupo de Estudios de Psicología para el programa Fondecyt de la Comisión Nacional de Investigación, Ciencia y Tecnología (Conicyt). La Dra. Zapata es coordinadora electa por la comunidad de investigadores adscrita al grupo de interés A day in Spanish and Portuguese [ADISP], del International Congress of Qualitative Inquiry (período 2018-2019), pertenece a la International Contemporary Ethnography Across the Disciplines Association [ACEAD] de investigación cualitativa contemporánea, y colabora en comités editoriales de revistas en metodologías cualitativas, psicología y educación. Línea de investigación: diversidad cultural en contextos educativos, género, psicología indígena.