



Chungara, Revista de Antropología Chilena

ISSN: 0716-1182

calogero_santoro@yahoo.com

Universidad de Tarapacá

Chile

Caqueo-Urizar, Alejandra; De Munter, Koen; Urzúa, Alfonso; Saiz, José L.
ENTRE LO AYMARA Y LO CHILENO: ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO EN LA CULTURA
AYMARA (EICA). UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR A LA DIMENSIÓN AYMARA EN LA
VIVENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA DEL NORTE DE CHILE
Chungara, Revista de Antropología Chilena, vol. 46, núm. 3, 2014, pp. 423-435
Universidad de Tarapacá
Arica, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32631883007>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto



ENTRE LO AYMARA Y LO CHILENO: ESCALA DE INVOLUCRAMIENTO EN LA CULTURA AYMARA (EICA). UNA APROXIMACIÓN INTERDISCIPLINAR A LA DIMENSIÓN AYMARA EN LA VIVENCIA INTERCULTURAL DE ESTUDIANTES DE ENSEÑANZA BÁSICA DEL NORTE DE CHILE

BETWEEN THE AYMARA AND THE CHILEAN: THE SCALE OF INVOLVEMENT IN THE AYMARA CULTURE (EICA). AN INTERDISCIPLINARY APPROACH TO THE AYMARA DIMENSION IN THE INTERCULTURAL EXPERIENCE OF STUDENTS ENROLLED IN ELEMENTARY SCHOOL IN THE NORTH OF CHILE

Alejandra Caqueo-Urizar^{1}, Koen De Munter², Alfonso Urzúa³ y José L. Saiz⁴*

Los autores ofrecen un análisis del proceso de génesis y de la posterior implementación de una herramienta metodológica fundamental en la fase constitutiva de un estudio interdisciplinar en relación con el bienestar psicológico de niños de origen aymara en contextos de escolarización en la ciudad de Arica, en el norte de Chile. Esta zona se caracteriza por situaciones interculturales bastante marcadas entre lo que, de manera simplificada, se podría denominar una cultura hegemónica nacional-chilena y una cultura indígena del grupo minoritario aymara. En el artículo se reflexiona primero sobre la elaboración de una “Escala de Involucramiento en la Cultura Aymara” sobre la base de una primera fase de consideraciones antropológicas y cualitativas sobre aculturación e interculturalidad. Luego, se analiza su posterior aprovechamiento según un procedimiento cuantitativo, mostrando entre otras cosas cómo pudo ser afinada según diferentes subescalas. La Escala EICA fue desarrollada con el objetivo de evitar una postura esencialista al hablar simplemente de “niños aymara”, dado que todos ellos viven en muy diversas situaciones de interculturalidad. Sobre la base de una serie de prácticas culturales de las que se puede suponer que son características para la –dinámica– tradición aymara, esta herramienta cualitativo-cuantitativa aspira a medir los diferentes grados de involucramiento en esta tradición de individuos –niños– que se mueven en un *continuum* dinámico de complejas relaciones interculturales. A través de una discusión minuciosa de los primeros resultados de la aplicación más bien cuantitativa de la escala, los autores demuestran la relevancia y utilidad de la escala para abordar una mejor comprensión tanto cualitativa como cuantitativa del dinámico universo social y cultural en el cual se mueven estos niños aymara.

Palabras claves: EICA, aymara, niños.

In this article, the authors present an analysis of the genesis and further implementation of a methodological tool which was fundamental in the constitutive phase of an interdisciplinary research project on the psychological wellbeing of Aymara children in schooling contexts in the city of Arica, in northern Chile. This region is characterized by the presence of strongly marked intercultural situations between what, simply put, could be called a hegemonic national-Chilean culture and the indigenous tradition of the Aymara minority. First, the authors reflect upon the process of elaboration of a “Scale of Involvement in Aymara Culture” (EICA), beginning with a first research stage consisting of anthropological and qualitative considerations of acculturation and interculturality. They then analyze how this scale was implemented following a quantitative procedure and showing how it was fine-tuned along the way in a number of different subscales. The EICA scale was developed with the goal of preventing an essentialist attitude when speaking of “Aymara children”, given the fact that these children live in very different situations of interculturality. Constructed on the basis of a series of cultural practices that are supposed to be characteristic of the dynamic Aymara tradition, this quantitative-qualitative tool aspires to measure, to some extent, the different degrees in which children are involved in this tradition, as they move in a dynamic continuum of complex intercultural relations. Throughout a detailed discussion of the first results of the quantitative application of the tool, the authors show its relevance and utility in order to better understand, both qualitatively and quantitatively, the dynamic social and cultural universe these Aymara children inhabit.

Key words: EICA, Aymara, children.

¹ Departamento de Filosofía y Psicología, Universidad de Tarapacá. Avenida 18 de Septiembre # 2222, Arica, Chile. Teléfono: 56-58-2205622. Fax: 56-58-2205818. acaqueo@uta.cl. *Autor correspondiente.

² Departamento de Antropología. Universidad Alberto Hurtado. Almirante Barroso 10, Santiago, Chile. kdemunter@uahurtado.cl

³ Escuela de Psicología, Universidad Católica del Norte. Avenida Angamos 0610, Antofagasta, Chile. alurzua@ucn.cl

⁴ Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera. Avda. Francisco Salazar 01145, Temuco, Chile. jsaiz@ufro.cl

El presente estudio se inscribe en el marco de un estudio interdisciplinario de inspiración psicológica que en su desarrollo teórico y metodológico cuenta con una importante impronta antropológica. En términos generales, el estudio general investiga cómo los niños de origen aymara que viven en el contexto urbano de Arica –en el norte de Chile– afrontan a diversos estresores a lo largo del proceso de escolarización. En este artículo nos enfocaremos en el proceso de construcción de una herramienta cualitativa y cuantitativa que permita tomar el pulso de la manera y la intensidad de la que estos niños se ven involucrados en las complejas relaciones interculturales que caracterizan esta zona del país, donde conviven la cultura “andina-aymara” y la “occidental-chilena”.

La población aymara en Chile se encuentra concentrada principalmente en la zona altiplánica y las ciudades costeras del norte del país. En los últimos 20 años, estas comunidades han experimentado un proceso creciente de chilenización u “occidentalización”, debido a importantes cambios como la construcción de caminos, el uso de electricidad, la televisión y el tránsito regular de vehículos de transporte, los que han favorecido la migración de numerosas familias que han abandonado sus labores de pastoreo y agricultura para integrarse a la vida de las ciudades de la costa (Gavilán et al. 2006; Gundermann y González 2009). Esta migración masiva y el rápido abandono de los poblados rurales ubicados en la precordillera constituyen una de las experiencias más difíciles experimentadas por la población aymara, siendo un fenómeno complejo que no ha implicado necesariamente una salida sin retorno, como lo demuestra el fenómeno de las residencias simultáneas y los nexos que se mantienen con los pueblos o comunidades de origen (Gundermann 2000; Gundermann y González 2009). Para completar y complejizar este panorama es preciso subrayar que en el norte de Chile también se encuentran migrantes aymara provenientes de Bolivia –y en menor medida de Perú–, que practican o viven la tradición “pan-aymara” (si se puede hablar en estos términos) de maneras diferentes.

Aun así, la gran mayoría de las familias aymara han debido cambiar sus formas de vida para lograr adaptarse a la cultura hegemónica, abandonando, en una importante medida, ciertos patrones culturales tradicionales y adquiriendo poco a poco nuevos estilos de vida (Gavilán et al. 2006; González 2003), cada vez más interculturales. Estas dinámicas interculturales

para estos autores a menudo son difíciles y pueden significar experiencias de crisis identitarias, más aun tomando en cuenta que en Chile, a nivel del país, el desafío de la convivencia intercultural todavía no ha sido abordado de manera constructiva. A partir de esto, al menos hasta hace poco, un alto número de personas que se podrían definir como aymara por su descendencia o porque aún practican ciertas costumbres aymara, no se consideraban como tales, sino como chilenas (Mamani 1998). Esta es una realidad que parecería estar cambiando, ahora que según el último censo (no oficializado) del 2012 se habría revertido totalmente el “genocidio estadístico” (INE 2012).

Sea esto como fuere, este proceso de aculturación (Redfield et al. 1936) produciría ambigüedad y confusión al pertenecer los actores a “dos” (y más) culturas simultáneamente (Dávila y Guarino 2001). Sin embargo, antropológicamente hablando, las dinámicas de la aculturación también pueden resultar en dinámicas de “creolización”, caracterizadas por interesantes procesos de agencia, desde la subalternidad (Bhabha 2013; De Munter 2007). Esto quiere decir que se van constantemente produciendo zonas de contacto, espacios intersticiales o “interfases entre sistemas” (Temple et al. 2003), entre diferentes prácticas o ámbitos culturales. De estas zonas pueden surgir formas importantes y “descolonizadoras” de combinar diferentes formas de vida, que a primera vista podrían parecer antagonistas (De Munter 2007, 2010). La cosmopraxis aymara, si analítica e históricamente intentamos separarla de los contextos de intensa y compleja interculturalidad en los que se va dando, supone una práctica y una experiencia convivencial (aunque claramente no exenta de conflictos), distinta al etos y a la visión del mundo que se han vuelto hegemónicos en Occidente, en los que se estaría acentuando más bien el desarrollo personal y el logro individual (De Munter y Note 2009). En general, en la literatura se representa la visión de vida aymara, sustentada en la llamada “madre tierra” (*pachamama*)¹, como una concepción cíclica y holística, basada en la idea del *ayni* o prácticas de reciprocidad, donde además toma importancia la producción agroecológica y la vida en comunidades en las que predominaba un profundo respeto hacia sus *Jiliris* (ancestros, literalmente “hermanos mayores”) o *achachilas*. La relación entre hombres y mujeres es vista en un vínculo de reciprocidad y complementariedad

y basada en estrictos valores éticos y morales (Fernández Juárez 2002; Zapata 2007). Todavía según estas representaciones “ideales” de los contextos tradicionales, durante su vida, el niño aymara, al criarse se relaciona primero con su familia nuclear, segundo, la parentela bilateral y tercero con la comunidad. Desde la familia extensa van aprendiendo una parte sustantiva de valores que guiarán su conducta y desempeño en las distintas fases de su vida. Este proyecto de socialización puede ser definido como un educar a “vivir bien” (*suma qamaña*)². Esto quiere decir que los niños van internalizando y actuando según un repertorio ideal de normas como modelos del deber ser y actuar ante los demás y consigo mismos. Aquellos que se aproximen a este modelo del deber ser grupal y que ‘caminan como jaqi’ (*jaqjam sarnaqaña*) son llamados *wali jaqi*, traducido como “gente buena” y que es valorada positivamente en el círculo de relaciones sociales. Al contrario, aquellos que se alejen de este modelo ideal son llamados *anugarjaqi*, lo que se traduce literalmente como “persona perro” y se refiere a aquel individuo que no actúa bien, que no se conduce como *jaqi* o “gente aymara” (Gavilán et al. 2006). La llegada de la población aymara –de cualquier procedencia– a los ambientes urbanos ha tendido a quebrar este etos, propio de lo que a veces se ha denominado también, de manera generalizadora y ciertamente esencializadora, como “cosmovisión” o “cultura andina” (Martínez 2002; van Kessel 1996). Estos mismos contextos urbanos, sin embargo, pueden dar lugar a nuevos esquemas de incorporación de otras prácticas culturales o a interfases de sistemas, por ejemplo en cuanto a las prácticas económicas y políticas que logran combinar o imbricar diferentes lógicas prácticas (De Munter 2007; Guaygua et al. 2000; Temple et al. 2003).

El entorno nacional e internacional del que forman parte las comunidades indígenas ha generado instancias para promover poco a poco pautas de comportamiento estatal dirigidas hacia una mayor integración, aun si este último concepto sigue siendo ambiguo y discutible (Boccaro 2007). Así por ejemplo, en mayo de 2002, en una sesión especial de la Asamblea General de las Naciones Unidas en favor de la infancia se hizo un llamado para que se tomaran medidas adecuadas a fin de terminar con la discriminación, proporcionar asistencia específica y garantizar la igualdad de posibilidades de acceso a los servicios para los niños indígenas. El foro

permanente, desde su primera sesión en el año 2002, expresó su profunda preocupación por los problemas específicos y la discriminación que enfrentan los niños y jóvenes indígenas, particularmente en lo que se refiere a la educación, la salud, la cultura, la pobreza extrema, la mortalidad, el encarcelamiento y el trabajo (Cunningham et al. 2008).

Una minoría de niños aymara viven todavía en comunidades relativamente aisladas del altiplano chileno, mientras que otros, la gran mayoría, y esto vale también para los niños procedentes de otros países, han emigrado con sus familias a ciudades de la pampa o de la costa en busca de un futuro más promisorio. Estos últimos van adaptándose tímidamente a la vida de los niños urbanos sin dejar de sufrir las molestas e injustas discriminaciones por su fenotipo andino (Kirberg 2006). La Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, en la línea de los estudios de Bourdieu y de los autores de la pedagogía crítica, señala que el sistema educativo chileno ha proyectado por años un modelo de reproducción cultural orientado a la homogenización cultural, siendo la escuela el principal mecanismo de integración y disciplinamiento nacional (Quispe 2008).

Señalan que los mensajes enviados en los recursos técnico-pedagógicos (textos) han contribuido a aquello, forzando a las generaciones de niños de origen indígena a un cambio de mentalidad y actitudes, y según estos autores también a un quiebre cultural y pérdida de identidad. Ese enfoque además ha provocado que las generaciones de niños y niñas no indígenas no tengan aprecio por las raíces culturales indígenas de los pueblos originarios que pertenecen a la nación chilena y por ende, su formación etnocentrista tiende a denigrar a este segmento de la población, porque lo desconoce (Quispe 2008).

La cultura y lengua aymara en lo que es actualmente Chile han sido afectadas, primero por la colonización en sus aspectos religiosos, económicos, políticos y sociales en general, posteriormente por los procesos de “chilenización”, mediante instrumentos como una educación oficial homogeneizante (Cañulef et al. 2002). Un estudio afirma que la población aymara, en el contexto andino chileno ha pasado de habitantes monolingües aymara a hablantes monolingües castellanos. Las principales variables identificadas en el proceso son: inserción en el sistema estatal de las escuelas en la precordillera y en comunidades altiplánicas,

la incorporación de programas ajenos a su realidad y la migración indígena constante por los distintos pisos ecológicos (Gundermann et al. 2007).

Otro estudio afirma que también influyen en la pérdida de su lengua originaria su escasa funcionalidad y la poca valoración por parte de los propios hablantes. Cuando los aymara que hablan mayormente castellano, aunque mantienen un cierto grado de bilingüismo, a sus hijos les hablan en castellano, lo hacen para evitar que ellos se enfrenten con una serie de dificultades y discriminaciones (realidad que los mismos padres vivieron), las cuales comienzan a la hora de entrar a la escuela, espacio reservado únicamente para la lengua oficial: el castellano, en el marco más global del disciplinamiento según los otros cánones nacionales. Sumado a lo anterior, los niños reciben educación en lengua castellana por parte de profesores que no manejan el idioma aymara ni saben mucho de la situación actual de la tradición aymara, además muy pocos están preparados para enseñar en un contexto intercultural (Espinosa 2009).

Niños y adolescentes pertenecientes a esta etnia, además de presentar un menor rendimiento académico, muestran a menudo una percepción de sí mismos con una apariencia personal negativa, lo que, en términos psicológicos, podría estar relacionado con procesos de alienación y discriminación (Cabrera et al. 2001; Espinosa 2003).

Factores de riesgo como los recién señalados se asocian a consecuencias negativas en la salud física y mental incrementando el malestar psicológico y la sintomatología depresiva especialmente en grupos indígenas o "étnicos". La discriminación percibida también se ha asociado a problemas de salud como obesidad, hipertensión y abuso de sustancias (Pascoe y Smart 2009). En un estudio llevado a cabo por psicólogos con un dispositivo cualitativo, Mellor y colaboradores (2009) señalan que los estudiantes mapuche con los que trabajaron reportaron haber experimentado algún tipo de discriminación en su vida en diferentes contextos, generando reacciones emocionales negativas y de efectos a largo plazo.

Si bien, al sur de Chile se observa una mayor cantidad de estudios con población mapuche, contándose incluso con un instrumento de medición de aculturación (Saiz et al. 1998), la realidad al norte de Chile con población aymara es muy distinta, observándose escasa investigación que dé cuenta de las particularidades de este grupo indígena, especialmente en relación con el grupo etario infanto-juvenil.

Considerando todo lo anterior, el objetivo específico de la investigación, que constituye la base de este artículo, era el diseño y evaluación de un instrumento que permitiese medir de alguna manera el grado de involucramiento con la cultura aymara, tomando en cuenta que la gran mayoría de estos menores viven situaciones de plena interculturalidad. Como se ha mencionado con anterioridad, este instrumento a su vez iba a ser utilizado en el marco más general de un estudio FONDECYT de orientación psicológica cuyo objetivo general era estudiar los contextos y variables que podrían estar incidiendo en los eventuales problemas psicológicos de niños aymara en contextos de escolarización. Para este fin, se necesitaba algún instrumento prudente de medición de ese grado de involucramiento en esta tradición indígena tan importante en el norte del país. A fin de operacionalizar las hipótesis de trabajo presentes en el proyecto de investigación se trataría de una escala de medición indicativa, que no podía pretender abarcar toda la complejidad de las dinámicas sociales, interculturales e interpersonales.

Método del Estudio: Participantes y Procedimiento

Participantes

Participaron 685 estudiantes de enseñanza básica de la ciudad de Arica, Chile. De estos, 275 se declaran con ascendencia aymara (142 hombres y 133 mujeres) y 410 sin ascendencia aymara (202 hombres y 208 mujeres). El rango de edad de los evaluados fue entre 9 y 15 años, con una media de edad de 11,7 años (DE=1,4 años) para los menores con ascendencia aymara, y de 11,8 años (DE=11,4) entre los no aymara.

Procedimiento

La construcción y posterior puesta en marcha de la escala se llevó a cabo en dos etapas, la primera fase presentó un diseño cualitativo y la segunda, de manera complementaria, uno cuantitativo.

Fase cualitativa

En primer lugar se emprendió una evaluación crítica de los conceptos de "aculturación" e interculturalidad. Inicialmente, se pensó en la posibilidad de concebir una suerte de "escala de aculturación"

con el fin de interpretar y hasta cierto punto “medir” dónde y cómo, en este caso, un niño aymara podría estar moviéndose en el conjunto de las prácticas y experiencias sociales y culturales que se produce constantemente entre las “dos” culturas. Hablar de dos culturas constituye un dualismo artificial y nefasto, por esta razón preferimos hablar de un *continuum dinámico*, constituido por complejas relaciones interculturales que se mueven entre los dos “polos”, oposición que mantuvimos por razones analíticas, y en el cual las “identidades” se van dando, y van cambiando, históricamente, a través de las interacciones con los “otros” y con las personas que pertenecen al mismo grupo o a los mismos grupos (ya que pertenecemos siempre a varios grupos). El objetivo era evaluar de alguna forma en qué medida los niños en cuestión se habían aproximado más bien hacia las pautas hegemónicas, hacia los patrones de ‘lo chileno’ (aunque esto último obviamente es una generalización, dada la gran heterogeneidad y los constantes cambios que caracteriza las dinámicas sociales y culturales de “los chilenos”, a través de los espacios y de los tiempos).

Aculturación, si consideramos su acepción corriente en la tradición antropológica norteamericana (que es donde se acuñó, al menos desde la antropología), es un término al mismo tiempo frecuente, a menudo mal usado y bastante controvertido. Vale la pena exponer brevemente esta discusión porque nos permitirá entender mejor por qué en nuestra investigación se optó por el concepto de interculturalidad, mejor aún, dinámicas interculturales y de qué manera se pretende operacionalizar.

En 1936, en una publicación semanal, los afamados antropólogos Redfield, Linton y Herskovits dieron a conocer lo que llamaron un “memorándum” para el estudio de la aculturación. Al leer atentamente este “outline for a study of acculturation”, el lector se da cuenta de la riqueza en matices y la neutralidad científica que emanaba de la acepción original que proponen los autores para este concepto. Un concepto que pretendía, a principios del siglo XX, dar cuenta de los múltiples escenarios de contactos entre diferentes actores y grupos culturales, por ejemplo, grupos indígenas, misioneros, comerciantes, artesanos, etc. Claramente, como ya indicaba la definición con la cual empiezan su ‘esbozo’, el concepto estaba pensado para indagar los contactos entre grupos culturales diferentes y los efectos de estos cambios en ambas direcciones, sin afirmar *a priori*

que el proceso siempre suponía una adaptación del grupo menos fuerte a los patrones culturales del más fuerte: *acculturation comprehends those phenomena which result when groups of individuals having different cultures come into continuous first-hand contact, with subsequent changes in the original cultural patterns of either or both groups* (Redfield et al. 1936). En su memorándum, los autores consideran las diferentes dimensiones, fases y aspectos de estas dinámicas-entre-culturas. Distinguen los tipos de contacto, las situaciones en las cuales ocurre o transcurre la aculturación, los diferentes procesos de aculturación (selección, aculturación forzosa, resistencia a esta última), los ritmos y razones de la integración de rasgos ajenos, el rol del individuo o de la personalidad y finalmente, los diferentes “resultados” de la aculturación (aceptación, adaptación, reacción). Paralelamente, los autores mencionan la importancia de siempre estudiar las relaciones de poder y las fuentes de conflicto que acompañan los procesos de aculturación. A primera vista, se trata de una definición de trabajo amplia que ofrece un abanico de matices. Sin embargo, en el uso generalizado y común del concepto de aculturación, con el tiempo se ha dado una sobreacentuación de lo que estos autores habían distinguido y denominado como solamente un aspecto de los procesos aculturadores, a saber, la asimilación: *acculturation is to be distinguished from (...) assimilation, which is at times a phase of acculturation* (Redfield et al. 1936). Efectivamente, al hablar de aculturación se tiende a pensar en la asimilación de los rasgos o incluso patrones culturales de los grupos hegemónicos por parte de los grupos subalternos (Pinxten y De Munter 2010). Esto a pesar de que, como acabamos de ver, los tres autores mencionados –que se inscribían en la tradición boasiana, fundadora de la antropología cultural– le dieron esta acepción abierta y abarcadora, sin juicios de valor *a priori* (respecto de hegemonía y subalternidad cultural, respecto de los “resultados” del proceso).

Como proyecto de investigación psicológico-antropológico que pretende analizar el funcionamiento de los niños en edad de escolarización aymara en contextos educativos formales y oficiales en la ciudad de Arica, necesitábamos un concepto y por ende también un instrumento de investigación más ‘neutro’. Esto fue lo que nos llevó a preferir en primer lugar el término de interculturalidad³. El antropólogo peruano-belga Juan Ansion, en un

texto sobre “el desafío de la interculturalidad”, distingue entre la interculturalidad “como realidad de hecho” y la interculturalidad como “proyecto” (Ansion 2009). Si revisamos todos los aspectos y dimensiones mencionados por los autores del memorándum clásico, claramente tienen que ver con la interculturalidad como realidad (diacrónica) de hecho, lo que es también lo que nos atañe en el presente estudio. Este no es el lugar para hacer el balance de otra posible discusión sobre el uso, a su vez, del concepto de interculturalidad⁴. La crítica usual de este concepto básicamente se dirige contra la segunda interpretación de interculturalidad, según la cual se presenta la interculturalidad como un proyecto político, con todos los riesgos de abusos ideológicos y malos usos científicos que esto incluye.

Aquí nos interesa la acepción antropológica e histórica del término de interculturalidad, en palabras de Ansion, la que considera todas las dificultades y complejidades que implican las relaciones culturales:

por ello proponemos reservarlo para señalar situaciones de influencias mutuas particulares: aquellas en las que grupos culturalmente diferentes se ven obligados por las circunstancias a convivir, a compartir espacios geográficos y sociales comunes de modo cotidiano, permanente, duradero, intensivo (Ansion 2009).

Una vez llevada a cabo la discusión conceptual quedaba la tarea de diseñar un cuestionario cualitativo que nos permitiese tomar el pulso precisamente de aquellas “realidades de hecho” que caracterizarían o distinguirían muy concretamente a los niños aymara y sus contextos familiares en edad de escolarización en la ciudad de Arica. Para tal efecto, acudimos en un primer momento a algunos estudiantes de antropología y psicología procedentes de familias aymara y les consultamos sobre qué prácticas culturales a su modo de ver podrían ser consideradas, pensando en primera instancia en su generación y en las generaciones más jóvenes, como “más bien pertenecientes al ámbito cultural aymara”. La razón por la cual como “base referencial” hemos acudido a un grupo de jóvenes estudiantes en edad de universitarios es fundamentalmente porque se encuentran más cerca del grupo de los alumnos de enseñanza básica con los cuales se ejecutó la investigación que las personas ya mayores, que podrían plantear esta

observación más en términos de “las costumbres”. Sobre todo, con ellos era posible llegar a un nivel de reflexión y reflexividad mayor sobre el tema de investigación que si se hubiese hecho directamente con los niños pequeños.

Considerando que el *target group* de la parte propiamente “psicológica” de la investigación eran niños de la enseñanza básica, todavía bastante pequeños, no se preguntó por aquellas prácticas más bien organizativas o de participación política que indudablemente todavía posee la tradición aymara, por interesante que esto hubiera podido ser si hubiésemos querido indagar las formas de agencia, sobre todo si el objetivo hubiese sido aplicar la “escala” a un público más general (en términos etarios).

El objetivo de estas entrevistas exploradoras era destilar una lista de preguntas relativamente sencillas acerca de la frecuencia y la intensidad de la participación en ciertas prácticas culturales cotidianas (lingüísticas, festivas, económicas, etc.) asimilables con la tradición aymara. El manejo de estos cuestionarios debería de permitir a los investigadores establecer un criterio de “aymaridad” relativamente independiente, por un lado del siempre escurridizo criterio de la autoadscripción⁵, y por otro lado de los criterios “oficiales” que se manejan para determinar si alguien parece o no a una familia aymara. El trasfondo teórico que nos llevó a diseñar este tipo de cuestionario semiabierto fue lo que en la *practice anthropology* (Ortner 2006) y en la sociología bourdieuana se conoce como la “razón práctica”, esto quiere decir que consideramos que estas prácticas “aymara” no necesariamente obedecen a una lógica subyacente y coherente (a menudo construida desde afuera, por ejemplo al hablar de “la cosmovisión aymara”), pero sí van constituyendo de manera muy concreta un conjunto (inter)subjetivo de prácticas que puede ser investigado de forma relativamente objetiva (Ingold 2010).

La selección de preguntas (Tabla 1) que resultó de las conversaciones orientadoras con estudiantes universitarios de origen aymara se agruparon según diferentes campos o dimensiones de la tradición aymara contemporánea. Estos giraban alrededor del manejo del idioma aymara, a nivel personal o familiar⁶, y de diferentes costumbres (gastronómicas, festivas, laborales) relacionadas con el “ejercicio cotidiano” de la tradición aymara. Todas estas facetas están presentes de alguna u otra forma en el amplio abanico de estudios antropológicos realizados sobre la tradición aymara, tanto desde Bolivia como desde Chile.

Tabla 1. Carga factorial de cada una de las preguntas.
Factor loadings for each of the questions.

Ítems Escala de Involucramiento en la Cultura Aymara (EICA)	Factores					
	1	2	3	4	5	6
1 ¿En tu familia hay todavía personas que hablen aymara?	,465					
2 ¿Tus padres saben todavía hablar aymara?	,768					
3 ¿Tus padres hablan todavía aymara entre ellos?	,704					
4 ¿Tus padres hablan todavía aymara con otra gente?	,757					
5 ¿Tus padres hablan todavía aymara contigo?	,715					
6 ¿Tus abuelos hablan aymara todavía?	,615					
7 ¿Conoces la palabra Waliki?		,669				
8 ¿Sabes qué quiere decir MACHAQ MARA?		,769				
9 ¿En tu familia se celebra el MACHAQ MARA?		,709				
10 ¿En tu familia se hacen pagos (ofrendas) a la Pachamama?		,475				
11 ¿Se comen platos aymara en tu familia?		,519				
12 ¿En tu familia hay personas que bailen bailes aymara?			,683			
13 ¿Tus padres o tus hermanos bailan bailes aymara?			,574			
14 ¿En las fiestas o en tu casa tus padres o hermanos bailan bailes aymara?			,368			
15 ¿Tú sabes bailar bailes aymara?			,865			
16 ¿Tú bailas bailes aymara?			,791			
17 ¿Acompañas a tus padres o tíos o abuelos a trabajar en la Chacra?				,738		
18 ¿Tus hermanos mayores ayudan en la Chacra?				,796		
19 ¿En tu familia las mujeres usan a veces un Aguayo para cargar?				,613		
20 ¿En tu casa tienen o tocan estos instrumentos? Zampoña, Phusa, Sikuri, Tarka, Pinkillu					,602	
21 ¿Tocan música en tu familia por carnaval?					,779	
22 ¿Tocan música en tu familia en las tumbas en todos los santos?					,796	
23 ¿Hablas algo de aymara con tus padres?						,646
24 ¿Hablas algo de aymara con tus amigos?						,686
25 ¿En tu familia hay personas que saben cantar en aymara?						,520

Fase cuantitativa

Se construyó una escala inicial de 45 preguntas que inquirieron sobre diversos aspectos de la tradición y cultura aymara, elaboradas con base a la información obtenida en la fase cualitativa, al criterio de expertos y a la revisión especializada del tema. Se realizó en primera instancia un estudio piloto a fin de evaluar el comportamiento del instrumento. Participaron en la muestra piloto 237 menores, 137 de ellos con ascendencia aymara, con edades entre los 9 y 13 años.

El primer análisis que realizamos fue aplicar para cada pregunta una prueba T para evaluar diferencias significativas en las medias de los menores de ascendencia aymara y los que no, eliminándose de esta manera 12 reactivos que no discriminaban entre ambos grupos.

Un segundo paso fue realizar un análisis de consistencia interna de los ítems mediante el estadístico

alfa de Cronbach, decidiéndose eliminar un ítem con una correlación ítem total inferior a ,35.

Los 32 reactivos restantes fueron sometidos a un análisis factorial exploratorio mediante el método de extracción de análisis de componentes principales, el cual entregó una solución factorial de ocho factores que explicaron el 66,97% de la varianza.

Observando la matriz de resultados, y dada la correlación existente entre los factores encontrados, se realiza un segundo análisis con el método de extracción de análisis de componentes principales, con el método de rotación de normalización Varimax con Kaiser.

Con base a la matriz de componentes rotados, se decide eliminar cinco factores que cargaban de manera similar en dos o tres factores simultáneamente o que tuviesen una carga factorial inferior a ,30. Los 27 reactivos restantes fueron sometidos a un nuevo análisis factorial, obteniéndose una solución de siete factores que explicaban el 67,99% de la varianza.

Al revisar la distribución de los factores, se decide eliminar una pregunta que cargó indistintamente en dos factores con una carga factorial inferior a ,50 y una pregunta que no correspondía teóricamente al factor correspondiente.

Con las 25 preguntas restantes se realizó un análisis factorial a través del método de extracción de componentes principales, con el método de rotación de normalización Varimax con Kaiser. La prueba de KMO obtuvo un valor de 0,87, indicando su adecuación para la ejecución de un análisis factorial. La prueba de esfericidad de Bartlett devela que la matriz-*R* no es una matriz de identidad y por ende existen relaciones entre las variables que pueden ser analizadas ($\chi^2=1685,890$; $p<0,000$). El análisis de componentes principales aportó una solución de seis factores, que explicaron el 65,32% de la varianza. El análisis de estos factores permitió nombrarlos como: (1) Uso de la lengua Aymara en la familia, compuesto por seis preguntas y que explican el 14,20% de la varianza, (2) Costumbres Aymara, compuesta por cinco preguntas y que explican el 12,13% de la varianza, (3) Bailes Aymara, compuesta por cinco preguntas y que explican el 11,46% de la varianza, (4) Labores Aymara, compuesta por tres preguntas y que explican el 10,03% de la varianza, (5) Música Aymara, compuesta por tres preguntas y que explican el 9,84% de la varianza y (6) Utilización personal de la lengua Aymara, compuesta por tres preguntas y que explican el 7,67% de la varianza.

La Tabla 1 muestra la matriz de componentes rotados y la carga factorial de cada una de las preguntas en su respectivo factor.

Esta estructura factorial de 25 ítems es la que se aplicó posteriormente en la muestra final.

Analizamos los datos obtenidos con la EICA valorando las respuestas de 0 a 2 puntos donde a mayor puntaje, mayor presencia de lo aymara en la vida diaria de los menores. Calculamos un puntaje para la escala total y para cada subescala EICA en cada niño. Estos puntajes corresponden al promedio de los puntos obtenidos por el niño en la escala o respectiva subescala, luego de ser multiplicado por 10 a fin de evitar demasiados decimales, y expresan, en un rango de 0 a 20 puntos, el grado de involucramiento del niño en cada uno de los aspectos de la cultura aymara.

Sobre estos datos analizamos la consistencia interna mediante el estadístico alfa de *Cronbach*, tanto para la escala global como para cada uno de los factores y la validez, la cual exploramos a través

de la verificación de cinco hipótesis teóricas, las cuales detallamos en los resultados.

Resultados

Confiabilidad

La consistencia interna de los puntajes de la escala total y de las subescalas fue examinada en los niños aymara mediante el coeficiente alfa de *Cronbach*. Estos coeficientes fueron 0,91 para la escala total, 0,83 para Uso Familiar de la Lengua, 0,74 para Celebraciones Tradicionales, 0,85 para Bailes, 0,65 para Labores Tradicionales, 0,52 para Ejecución Musical y 0,47 para Uso Personal de la Lengua. Aunque las tres últimas subescalas presentan valores menores al límite convencional de 0,70 (Cicchetti 1994), estos resultados pueden ser considerados aceptables en razón del exiguo número de ítems (tres) que componen las señaladas subescalas.

Validez de la EICA

Se sometieron a verificación cinco hipótesis sobre la validez de esta escala y sus subescalas. A continuación se describe cada una de ellas, junto a sus fundamentos y los resultados obtenidos al ser sometidas a prueba.

Resulta razonable esperar que, en comparación con los niños no indígenas, los niños de origen aymara hayan tenido mayores oportunidades de adoptar, en algún grado, la cultura originaria, pese a las presiones de parte de la cultura mayoritaria. Siendo así, se esperó que los niños aymara obtuvieran puntajes promedios mayores que los niños no indígenas en la EICA (Hipótesis 1). Por otra parte, las presiones para adoptar la cultura mayoritaria, y probablemente sustituir progresivamente la cultura originaria, pueden afectar diferencialmente el involucramiento de los niños en la cultura aymara. Puesto que la exposición a estas presiones y la respuesta a ellas pueden variar de niño a niño, se esperó observar una mayor diversidad en los niños aymara en términos del compromiso individual con su cultura indígena. Siguiendo este razonamiento se hipotetizó que los niños aymara, al ser contrastados con niños no indígenas, presentarían una varianza mayor en sus puntajes EICA (Hipótesis 2).

En la Tabla 2 se presentan los promedios y desviaciones estándar de ambos grupos en los

Tabla 2. Promedios (*M*) y desviaciones estándar (*DE*) de los puntajes EICA en niños aymara (*n* = 275) y no indígenas (*n* = 410) y pruebas de comparación de promedios (*t*) y de varianzas (*F*).
Averages (M) and standard deviations (SD) of the EICA scores for Aymara (n = 275) and non-indigenous (n = 410) children and comparison of averages (t) and variance (F) tests.

Puntajes EICA	M	DE	t(685)	F
Uso familiar de la lengua				
Aymara	3,93	5,16	10,89	9,78
No indígenas	0,43	1,65		
Celebraciones tradicionales				
Puntajes EICA				
Uso familiar de la lengua				
Aymara	3,93	5,16	10,89	9,78
No Indígenas	0,43	1,65		
Celebraciones tradicionales				
Aymara	4,22	5,42	7,95	3,72
No indígenas	1,40	2,81		
Bailes				
Aymara	3,86	5,99	7,54	4,93
No indígenas	0,96	2,70		
Labores tradicionales				
Aymara	3,52	5,17	8,00	3,70
No indígenas	0,80	2,69		
Ejecución musical				
Aymara	4,41	5,51	9,54	4,43
No indígenas	1,01	2,62		
Uso personal de la lengua				
Aymara	3,31	4,72	8,36	4,61
No indígenas	0,76	2,20		
Puntaje total				
Aymara	3,91	4,09	11,69	6,88
No indígenas	0,88	1,56		

Todos los valores *t* y *F* son significativos con $p < 0,001$.

siete puntajes EICA. Conforme a la Hipótesis 1, los niños aymara obtuvieron promedios significativamente mayores que los niños no indígenas

en todos los puntajes, indicando que los primeros poseen un mayor nivel de involucramiento que los segundos en todos los aspectos de la cultura indígena abordados por la escala. Además, según lo planteado por la Hipótesis 2, los niños aymara lograron varianzas (esto es, desviaciones estándar al cuadrado) significativamente mayores que los niños no indígenas en los siete puntajes, señalando que el involucramiento de los primeros en los distintos aspectos de la cultura indígena es más heterogéneo que en los segundos.

Si bien los seis aspectos indagados por las subescalas EICA confluyen en un constructo más general, esto es, el involucramiento del niño en la cultura aymara más global, estos aspectos se refieren a prácticas culturales claramente diferenciadas. A partir, entonces, del hecho que estos aspectos aluden a prácticas distintas aunque relacionadas, se esperó que los puntajes de las subescalas presentaran asociaciones directas entre sí, aunque de moderada intensidad en los niños aymara (Hipótesis 3).

La magnitud de la autoidentificación con una cultura debería afectar el grado de compromiso conductual en esa cultura. Consecuentemente, se hipotetizó una relación directa entre la magnitud de la autoidentificación de los niños aymara con su cultura indígena y el nivel de su involucramiento conductual (Hipótesis 4).

Como se exhibe desde la segunda a la sexta columnas de la Tabla 3, en concordancia con la Hipótesis 3 los puntajes de las seis subescalas EICA correlacionan entre ellos de modo directo, significativo y con intensidades moderadas, indicando que un alto involucramiento de un niño aymara en un aspecto o una práctica cultural tiende a estar asociado a un relativamente alto involucramiento en los otros aspectos. Por último, como puede verse en

Tabla 3. Correlaciones simples entre puntajes de las seis subescalas EICA y de autoidentificación con cultura originaria, en niños aymara (*n* = 275).
Simple correlations between scores of the six EICA and self-identification with native culture subscales in Aymara children (n = 275).

Puntajes	2	3	4	5	6	7
1. Uso familiar de la lengua	0,55	0,44	0,46	0,35	0,60	0,40
2. Celebraciones tradicionales	–	0,64	0,43	0,51	0,58	0,43
3. Bailes		–	0,33	0,51	0,46	0,40
4. Labores tradicionales			–	0,41	0,44	0,33
5. Ejecución musical				–	0,41	0,31
6. Uso personal de la lengua					–	0,44
7. Identificación con la cultura						–

Todas las correlaciones son significativas con $p < 0,001$.

la séptima columna de la Tabla 3 y conforme a la Hipótesis 4, la obtención de correlaciones directas y significativas revela que mientras mayor es el grado de autoidentificación de los niños aymara con su cultura originaria, mayor tiende a ser su participación conductual en los distintos aspectos de esa cultura; esta misma relación se obtiene al considerar el puntaje total EICA, $r(275) = 0,51, p < 0,001$.

Subgrupos según involucramiento cultural

La desigual exposición de los niños aymara a las ‘presiones asimiladoras’ de la cultura mayoritaria y la diversidad de respuesta de estos niños a tales presiones, llevan a considerar la posibilidad de que subgrupos de niños compartan el mismo perfil de implicación en la cultura indígena y que este perfil sea diferente al compartido por otros subgrupos. Se hipotetizó, entonces, la existencia de subgrupos de niños aymaras diferenciados según patrones de involucramiento en la cultura indígena (Hipótesis 5).

Para someter a verificación la Hipótesis 5 los seis puntajes de las subescalas EICA fueron sometidos a un análisis de conglomerados, de tipo jerárquico aglomerativo, a través del método de la varianza mínima de Ward y usando la distancia euclídea al cuadrado como medida de similitud. La inspección del dendrograma y del coeficiente de aglomeración a través del proceso de agrupamiento sugirió una solución de cuatro subgrupos. En la Tabla 4 se presentan los promedios y desviaciones estándar de los seis puntajes de las subescalas EICA obtenidos por estos cuatro subgrupos. En esta misma tabla, análisis de varianza (F) seguidos de contrastes pareados *post-hoc* indican que esta solución diferencia adecuadamente a los grupos en términos de estos seis puntajes; en 32 (88,9%) de los 36 contrastes pareados posibles los promedios difirieron significativamente. Estos resultados apoyan la Hipótesis 5.

Para facilitar la interpretación de los subgrupos, en la Figura 1 se grafican los perfiles de los promedios de las subescalas EICA según los cuatro subgrupos. El Subgrupo 1, que incluye al 68% de los niños aymara, se caracteriza por promedios bajos en todas las subescalas, indicando que sus integrantes tienden a un involucramiento uniformemente disminuido en la totalidad de los aspectos de la cultura aymara. En contraste con el subgrupo anterior, el Subgrupo 4 presenta promedios relativamente altos en todas las subescalas. Los integrantes de este subgrupo, que alcanzan al 5% de los niños, tienden entonces a un

involucramiento elevado en los diversos aspectos de la cultura indígena. Aunque los dos subgrupos restantes presentan perfiles situados en posiciones intermedias, ellos difieren en los aspectos particulares en que se involucran. Comparativamente, mientras el Subgrupo 2, con el 16% de los niños, presenta un mayor uso del lenguaje tanto a nivel familiar como personal y una mayor participación en labores tradicionales, el Subgrupo 3, con el 11% de los niños, exhibe un mayor involucramiento solo en actividades de bailes. Aparentemente, el Subgrupo 2 tiene un compromiso relativamente más diverso y menos circunstancial que el Subgrupo 3.

Discusión y Conclusiones

En este artículo se ha discutido cómo se ha desarrollado y puesto a prueba este dispositivo de índole cualitativo y cuantitativo (EICA) que pretende aclarar en cierta medida las dinámicas identitarias de individuos, subgrupos y grupos aymara en un complejo continuum de vivencias interculturales, sobre la base de prácticas culturales concretas. Se ha visto cómo, a partir de una inicial reflexión cualitativa acerca de las dinámicas interculturales por las cuales pasan estos grupos y a partir de una serie inicial de entrevistas exploratorias, se pudieron seleccionar una serie de costumbres culturales cuya práctica claramente estaría indicando un mayor involucramiento en la “cultura aymara”. En la parte cuantitativa y el manejo de la “escala” propiamente tal, los investigadores pudieron comprobar rápidamente la utilidad de esta escala, dado que efectivamente los niños aymara aparecieron con resultados promedios claramente mayores que los no indígenas. A partir de allí, la investigación se concentró en una serie más limitada de prácticas, constituyendo de esta forma las subescalas que permitieron ir afinando el proceso heurístico con interesantes resultados, como por ejemplo la existencia de subgrupos debido a las diferenciadas vivencias de la presión “asimiladora”. Estos resultados servirían a su vez para guiar la posterior orientación y profundización de la parte propiamente etnográfica de la investigación, fundamentalmente respecto de la existencia de los subgrupos y en cuanto a la correlación entre el grado de autoidentificación y el grado de su participación conductual, pero también respecto de la presencia y del manejo del idioma aymara en las familias y en los respectivos espacios existenciales de los niños. En resumen, se puede

Tabla 4. Promedios (*M*) y desviaciones estándar (*DE*) de los puntajes de las seis subescalas EICA según los cuatro subgrupos de niños aymara, análisis de varianza (*F*) y contrastes pareados *post-hoc*.
Average (M) and standard deviations (SD) of the scores of the six EICA subscales according to four subgroups of Aymara children, analysis of variance (F), post-hoc paired contrasts.

Puntajes Subescalas EICA	Subgrupos				F
	1 (n=186)	2 (n=45)	3 (n=29)	4 (n=15)	
Uso de la lengua					
M	2,20 _a	8,07 _b	3,74 _a	13,22 _c	50,69
DE	3,72	5,76	3,23	5,10	
Celebraciones tradicionales					
M	1,85 _a	7,02 _b	8,28 _b	17,33 _c	111,92
DE	2,64	5,11	6,06	2,99	
Bailes					
M	1,26 _a	3,07 _b	14,34 _c	18,27 _d	307,98
DE	2,44	3,78	3,71	2,81	
Labores tradicionales					
M	1,11 _a	10,30 _b	4,14 _c	11,78 _b	119,64
DE	2,21	5,59	4,24	5,17	
Ejecución musical					
M	2,78 _a	5,56 _b	8,28 _b	13,78 _c	34,64
DE	4,24	5,37	5,68	6,02	
Uso personal de la lengua					
M	1,67 _a	6,52 _b	3,68 _c	13,33 _d	61,55
DE	3,10	5,50	3,49	3,56	

Todos los valores F son significativos con $p < 0,001$. Promedios en una fila con distintos subíndices son significativamente diferentes según prueba DSH de Tukey, con $p < 0,05$.

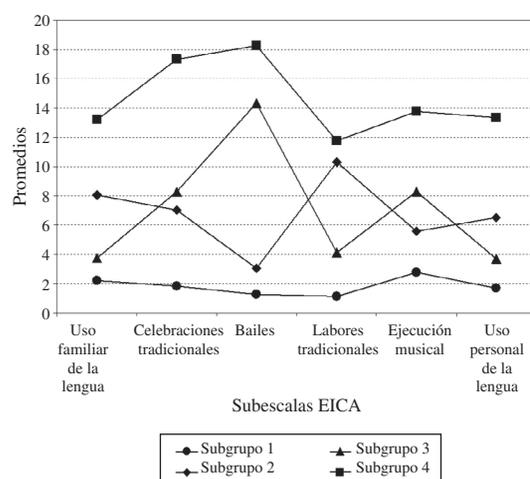


Figura 1. Perfiles de promedios de las subescalas EICA según los cuatro subgrupos de niños aymara.
Profiles of averages of the EICA subscales according to four subgroups of Aymara children.

hablar aquí propiamente de una ósmosis entre las aproximaciones metodológicas y epistemológicas.

Antropológicamente hablando, es evidente que este tipo de instrumento puede proporcionarnos solamente una primera formulación de indicadores cualitativamente relevantes, los que idealmente en fases posteriores de esta investigación habría que ir corroborando, *interpretando* y afinando basándose en un estudio etnográfico sostenido, mediante entrevistas abiertas y observaciones (participantes) en profundidad, tanto en el contexto escolar como en los contextos familiares.

Agradecimientos: Esta investigación ha sido financiada por el Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico del Gobierno de Chile, FONDECYT, Proyecto N° 1110472. Queremos agradecer también a las editoras y a los evaluadores por sus valiosas observaciones.

Referencias Citadas

- Ansion, J. 2009. El desafío de la interculturalidad. En *Dinámicas Interculturales en Contextos (trans) Andinos*, editado por K. De Munter, M. Lara y M. Quisbert, pp. 47-76. CEPA-VLIR, Oruro.
- Bhabha, H. 2013. *Nuevas Minorías, Nuevos Derechos. Notas sobre Cosmopolitismos Vernáculos*. Siglo Veintiuno Editores, México.
- Boccaro, G. 2007. Etnogubernamentalidad. La formación del campo de la salud intercultural en Chile. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 39:185-207.
- Cabrera, M., L. Castro, S. Erber, L. Godoy, F. Leal, D. Valis y E. Von Nordenflycht 2001. Autoestima en escolares aymara: bases para una evaluación culturalmente permanente. *Revista de Tecnología Educativa* 14:575-580.
- Cañulef, E. y V. Galdames (eds.) 2002. *Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Gobierno de Chile, Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural, Santiago.
- Cicchetti, D. 1994. Guidelines, criteria, and rules of thumb for evaluating normed and standardized assessment instruments in psychology. *Psychological Assessment* 6:284-290.
- Cunningham, M., D. Mairena, M. López, M. Choque, J. Reátegui y L. Sarango 2008. ¿Qué está pasando con los derechos de los pueblos indígenas? (15 junio). [http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/291/Publicacion_Derechos_de_Pueblos_Indigenas\(1\).pdf](http://www.unicef.cl/unicef/public/archivos_documento/291/Publicacion_Derechos_de_Pueblos_Indigenas(1).pdf), (15 mayo 2012).
- Dávila, B. y L. Guarino 2001. Fuentes de estrés y estrategias de afrontamiento en escolares venezolanos. *Revista Interamericana de Psicología* 31:97-112.
- De la Cadena, M. 2007. La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de la antropología andinista a la interculturalidad? En *Saberes Periféricos. Ensayos sobre la Antropología en América Latina*, editado por C. Degregori y P. Sandoval, pp. 107-152. IFEA-IEP, Lima.
- De Munter, K. 2007. *Nayra, Ojos al sur del Presente. Aproximaciones Antropológicas a la Interculturalidad Contemporánea*. Latinas Editores-CEPA, Oruro.
- 2010. Tejiendo reciprocidades: John Murra y el contextualizar entre los aymara contemporáneos. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 42:247-255.
- De Munter, K. y N. Note 2009. Cosmopraxis and contextualizing among the contemporary aymara. En *Worldviews and Cultures, Philosophical Reflections from an Intercultural Perspective*, editado por N. Note, R. Fornet-Betancourt, J. Estermann y D. Aerts, pp. 87-102. Springer Verlag, Heidelberg.
- Espinosa, V. 2003. El español hablado por niños aymara chilenos. *Literatura y Lingüística* 14:159-171.
- 2009. El aymara en la Región de Arica y Parinacota. *Boletín de Filología* 44:39-53.
- Fernández Juárez, G. 2002. *Aymaras de Bolivia. Entre la Tradición y el cambio Cultural*. Abya Yala, Quito.
- Gavilán, V., P. Viguera, A. Carrasco, R. Cabezas, V. Madariaga, M. Escobar y C. Mamani 2006. *Pautas de Crianza Aymara. Estudio "Significaciones, Actitudes y Prácticas de Familias Aymara en Relación a la Crianza y cuidado Infantil de los Niños y Niñas desde la Gestación hasta los Diez Años"*. Centro de Investigaciones para el Desarrollo del Hombre en el Desierto (CIHDE), Universidad Arturo Prat, Iquique.
- Gill, S. 1987. *Mother Earth, an American Story*. University of Chicago Press, Chicago.
- González, H. 2003. Los Aymaras contemporáneos. En *Conozcamos Juntos la Historia y Cultura de Nuestra Región*, editado por A. Carrasco y B. Cofré, pp. 45-52. TEA-UTA-EXPLORA.
- Guaygua, G., A. Riveros y M. Quisbert 2000. *Ser Joven en El Alto (Rupturas y Continuidades en la Tradición Cultural)*. PIEB, La Paz.
- Gundermann, H. 1997. Acerca de cómo los aymaras aprendieron el castellano (terminando por olvidar el aymara). *Estudios atacameños* 12:89-104.
- 2000. Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000. *Estudios Atacameños* 19:75-91.
- Gundermann, H. y H. González 2009. Sociedades indígenas y conocimiento antropológico. Aymaras y atacameños de los siglos XIX y XX. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 41:113-164.
- Gundermann, H., H. González y J.I. Vergara 2007. Vigencia y desplazamiento de la lengua aymara en Chile. *Estudios filológicos* 42:123-140.
- INE, 2012. Instituto Nacional de Estadísticas. CENSO 2012. Síntesis de resultados. http://estudios.anda.cl/recursos/censo_2012.pdf (01 abril 2013).
- Ingold, T. 2010. *Being Alive. Essays on Movement, Knowledge and Description*. Routledge, London.
- Kirberg, A. 2006. La salud del niño aymara. *Revista Chilena de Pediatría* 77:608-609.
- Mamani, J. 2005. *Los Rostros del Aymara en Chile. El Caso de Parinacota*. Plural-PROEIB Andes, La Paz.
- Mamani, G. 1998. Educación y lengua aymara en el norte de Chile (julio) http://www.puebloindio.org/ONU_info/info98/GTPI98_aymarka.htm (19 octubre 2012).
- Martínez, J. 2002. La construcción de identidades y de lo identitario en los estudios andinos (ideas para un debate). En *Identidades y Sujetos. Para una Discusión Latinoamericana*, editado por J. Martínez, pp. 89-112. Ediciones Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile, Serie Estudios, Santiago.
- Mellor, D., M. Merino, J. Saiz y D. Quilaqueo 2009. Emotional reactions, coping and long term Consequences of perceived discrimination among the Mapuches people of Chile. *Journal of Community and Applied Social Psychology* 19:473-491.
- Ortner, S. 2006. *Anthropology and Social Theory. Culture, Power and the Acting Subject*. Duke University Press, Durham and London.
- Pascoe, E. y L. Smart Richman 2009. Perceived discrimination and Health: A Meta-Analytic Review. *Psychological bulletin* 135:531-554.
- Pinxten, R. y K. De Munter 2010. *De Culturele eeuw. Basisboek Culturele Antropologie*. Acco, Leuven-Gent (tercera edición revisada y aumentada).

- Quispe, W. 2008. *Cultura Aymara, Herencia y Tradición de un Pueblo Ancestral*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI.
- Redfield, R., R. Linton y M. Herskovits 1936. Memorandum for the Study of acculturation. *American Anthropologist* 38:149-152.
- Saiz, J., A. Cornejo, V. Fuchslocher, J. Holzappel y M. Scheel 1998. La Escala de Aculturación Mapuche: Diferenciando la dirección aculturativa en Indígenas Chilenos. *Revista de Psicología Social y de la Personalidad* 15:15-28.
- Temple, D., F. Layme, J. Michaux, M. González y E. Blanco 2003. *Las Estructuras Elementales de la Reciprocidad*. TARI, Plural Editores, Carreras de Antropología y Arqueología UMSA, La Paz.
- van Kessel, J. 1996. La cosmovisión Aymara. En *Culturas de Chile. Etnografía. Sociedades Indígenas Contemporáneas y su Ideología*, editado por J. Hidalgo, V. Schiapacasse, H. Niemeyer, C. Aldunate y P. Mege, pp. 169-187. Santiago, Chile, Andrés Bello.
- Zapata, C. 2007. Memoria e historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los aymara de Chile. *Chungara Revista de Antropología Chilena* 39:171-183.

Notas

- ¹ Pachamama de todas maneras parece ser un concepto más bien de construcción colonial e intercultural (ver Sam Gill 1987 para el concepto de Mother Earth entre los grupos indígenas norteamericanos), el concepto pacha sigue siendo el más usado por los propios grupos aymara.
- ² En este artículo respetaremos el Alfabeto Único Aymara, que rige en Bolivia desde 1984.
- ³ De una manera análoga, en sociolingüística se prefiere no distinguir (clasificar) entre “lenguas”, “dialectos” o “sociolectos”, sino de manera general de contactos entre “variedades lingüísticas”, para evitar el riesgo de caer en clasificaciones que reflejan relaciones de poder.
- ⁴ Ver al respecto, entre otros, el interesante capítulo La producción de otros conocimientos y sus tensiones: ¿de la antropología andinista a la interculturalidad? de Marisol de la Cadena, en un libro editado por Degregori y Sandoval: “...la interculturalidad no es un proceso de fácil desarrollo. No ha eliminado las imágenes de un indígena estancado en el tiempo que el andinismo académico creó en la región” (de la Cadena 2007:142).
- ⁵ Ya que esta depende mucho de los contextos, tanto de las contingencias políticas y sociales como del contexto muy concreto en el que se hace la pregunta, por ejemplo en un cuestionario en una sala de clases. Esto no impide que igual se hayan incluido, al final del cuestionario, unas preguntas de tipo autoadscriptivo, sabiendo de antemano que estas respuestas podrían entrar en contradicción con lo que contestaron acerca de las “verdaderas” prácticas y considerando siempre que la mejor forma de analizar “la realidad intercultural de hecho” sería emprender un trabajo de observación etnográfica de largo aliento, modalidad que no fue considerada en el marco de la investigación actual.
- ⁶ El uso del aymara ha mermado bastante a lo largo de las últimas décadas. Ver Gundermann, 1997 y Gundermann, González y Vergara 2007. Sin embargo, el uso del idioma a nivel de familia todavía reviste un valor cultural y emocional importante (Mamani 2005).

