

Transitar del telar al palillo: la escuela y la identidad lickanantay¹

Moving from the loom to the toothpick: The school and the Lickanantay identity

Palillo icotchaya Pinckstur nisaya bitchackama

Carlos Miranda Carvajal²

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Valparaíso, Chile

carlos.miranda@pucv.cl

ORCID: 0000-0003-0570-3496

Citar como: Miranda Carvajal, C. (2023). Transitar del telar al palillo: la escuela y la identidad lickanantay. *Desde el Sur*, 15(3), e0039.

RESUMEN

El presente trabajo busca conocer cómo la experiencia de escolarización de los comuneros lickanantay afectó al desarrollo de su identidad como indígenas después de ser sometidos a migraciones educativas dentro y fuera de los territorios ancestrales. Metodológicamente se usó la técnica de análisis de contenido, que incluyó modelos etnográficos a nivel de trabajo de campo y autoetnográficos a nivel de análisis. Se propuso una investigación decolonial relacionada directamente con la identidad indígena de los participantes e investigadores, y se observó una posición de investigador militante en el proceso social de reivindicación de los saberes ancestrales. Como principal conclusión se encontró que la escuela actuó como un dispositivo de control y de asimilación, efectos que fueron intencionados

1 Al no existir traducción literal del título en lengua kunza, se consigna una frase que da muestra del sentido del título asignado al trabajo en español «Viajar del telar al palillo», de Didier Carvajal, Liqcau Lackanantay, y revisión del Tickan Lickanantay / Tata de Ayllu.

Se desarrolló un trabajo de traducción del resumen a la lengua kunza, que no dio los resultados esperados a nivel lingüístico ni interpretativo, por ser esta una lengua en recuperación por los efectos de los procesos de colonización que este mismo trabajo expone, y que no posee traducción literal en relación con otros idiomas. Por esto, en conversaciones entre los hablantes y el autor, se decidió no incluir el resumen en lengua ancestral para no caer en errores involuntarios.

2 Simma Lickanantay. Candidato a Doctor en Psicología. Profesor agregado de la escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

por los procesos de la instalación de un Estado unificado.

PALABRAS CLAVE

Identidad indígena, proceso de asimilación, modelo educativo, colonización, escolarización

ABSTRACT

The present work seeks to know how the schooling experience of the Lickanantay community affected the development of their identity as indigenous after being subjected to educational migrations within and outside the ancestral territories. Methodologically, content analysis techniques were used, including ethnographic models at the field and auto-ethnographic analysis level, proposing a decolonial research directly related to the indigenous identity of participants and researchers, observing a position of militant researcher in the social process of vindication of ancestral knowledge. The main conclusion was that the school acted as a control and assimilation device, effects that were intended by the processes of the installation of a unified state.

KEYWORDS

Indigenous identity, assimilation process, educational model, colonization, schooling

Introducción

Enfocar la observación de las interacciones de las instituciones sociales, como la escuela y las familias pertenecientes a las comunidades ancestrales, comunidades indígenas³ o las actualmente denominadas generaciones inaugurales⁴, nos propone un cuestionamiento a la existencia de uno o más objetivos que se consideran «comunes» entre las instituciones, debido a que esta interacción no siempre reconoce y considera la posición de estas comunidades o generaciones inaugurales, sus características y su desarrollo ancestral.

3 Concepto que en el léxico colonial define a los habitantes del territorio incorporado como colonia, considerando que el viaje de Colón tenía como destino la India (Yampara, 2008).

4 Concepto emergente de los movimientos decoloniales, que define a los habitantes del territorio ancestrales como quienes están presentes desde el inicio (De Sousa, 2022).

Este cuestionamiento crece desde la posición de la Nación Lickanantay⁵, que observa y vive los procesos educativos del modelo chileno declarado a nivel de política pública, proyectos institucionales y estándares de éxito métricamente definidos.

Estos procesos dejan de lado los contextos como componentes culturales desarrollados en un tiempo y espacio determinados socialmente, lo que Oliveira *et al.* (2019) mencionan como la anulación indígena a nivel de investigación. Ello lleva a posicionar los relatos y saberes ancestrales en una posición minimizada por una cultura superior colonizadora y socialmente dominante bajo lógicas de economía y posesión del saber (Jiménez *et al.*, 2018; Larraín, 2014; Montesinos, 1993).

De esta manera, se puede afirmar que la práctica educativa desde su enfoque de cobertura escolar, y sobre todo en el mundo rural e indígena, se dedicó a formar ciudadanos de segunda categoría, donde los grupos culturalmente distintos no tenían cabida (Cano, 2018). Si a esto agregamos que el dictamen de la ley de división de tierras de 1830 buscó instalar una cobertura mayor por parte del Estado y sus objetivos de desarrollo moderno, los habitantes de los territorios fueron excluidos por su naturaleza antes descrita.

Así es que la campaña de cobertura y construcción de escuelas en los territorios rurales indígenas se basa en la imposición de los denominados tres lenguajes hegemónicos reduccionistas: el castellano, el abecedario y los números (Cano, 2018).

Estas acciones desarrolladas pueden relacionarse directamente con un desarrollo del concepto de gubernamentalidad, que propone la imposición de seguridad, población y gobierno, lo que, a la vista de los antecedentes entregados por la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas (2003), se desarrollaron en tres etapas: el exterminio de las generaciones inaugurales; la asimilación forzosa por medio de las reducciones de los territorios y la instalación de colonos europeos (Correa, 2021); y la integración frustrada, que propone el mestizaje como eje del proceso. Es en esta etapa histórica donde podemos observar cómo el modelo educativo aporta al desarrollo concreto de los lenguajes hegemónicos reduccionistas, acciones desarrolladas por el Estado con el fin de apoyar a los gobiernos, junto con satisfacer sus propias necesidades y

5 En este trabajo, se usa la nomenclatura de «Nación Lickanantay» por medio de la consideración local del Decreto Alcaldicio General N.º 510 de la Ilustre Municipalidad de Calama, que con fecha 12 de mayo de 2023 otorga el reconocimiento de nación a los pueblos quechua y lickanantay.

solucionar sus propios problemas bajo la anulación de quien no cumple con los estándares que este impone (Castel *et al.*, 1991; Foucault, 2018).

Teniendo en cuenta estos antecedentes, que forman parte de la historia de la formación del ciudadano chileno, es que en los actuales modelos de desarrollo impulsados por propuestas de justicia social y demandas sociales se instala un pensamiento que propone una emancipación de las propuestas de desarrollo eurocéntricas instaladas por medio de un pensamiento poscolonial que interpela la acción social de las instituciones escolares a nivel de etnia, colonia y mestizaje (De Sousa, 2013). Desde ese punto se propone responder a interrogante: ¿cuál es el impacto de la escuela en la identidad de la Nación Lickanantay?, teniendo como objetivo conocer cómo afectó a la identidad lickanantay el proceso de educación formal.

Revisión de la literatura

Dadas las características de este trabajo, se propone una posición de investigación decolonial, que usará conceptos ancestrales para su denominación, buscando una instalación de estas mismas corrientes en la construcción de los modelos teóricos⁶.

Sobre la Lickana y los lickanantay, el territorio ancestral y su práctica cultural, la búsqueda de referencias del territorio designado de manera formal, colonial o por la administración del Estado, el Ministerio de Obras Públicas (MOP, 2016), en su apartado de Asuntos Indígenas, define dentro de la región de Antofagasta los territorios denominados Alto Loa y Atacama La Grande, definidos de esta manera por las características geográficas que toman, en un caso, al Río Loa como referente y, en el otro, al salar de Atacama.

La incorporación de los territorios de la Lickana al Estado chileno es desarrollada formalmente una vez declarada la Guerra de Pacífico. La Lickana se ubicaba en los territorios de Bolivia y fue ocupada por el Ejército chileno. Una vez tomada la ciudad de Calama⁷, se estableció en el poblado más grande la oficina del juez civil de Atacama, con jurisdicción fronteriza sobre los poblados, mencionados de esta manera por la administración chilena de Calama, San Pedro, Toconao y Peine (Parvex, 2015). De ellos, la

6 En este trabajo existe un componente importante de resaltar: el investigador encargado es parte de la comunidad lickanantay como comunero y también posee una posición de académico investigador. Por ello, el uso de las lenguas ancestrales, principalmente kunza, así como las opiniones basadas en conocimiento y tradición oral, estarán presentes en todo el apartado teórico escrito-oral del territorio y sus habitantes.

7 Proceso desarrollado por medio de la batalla de Topater del 23 de marzo de 1879.

actualmente Calama y San Pedro de Atacama son considerados comunas (Álamos, 2018).

Si nos enfocamos en San Pedro de Atacama, este poblado se define como el eje del desarrollo moderno del pueblo «atacameño», concepto instalado desde quienes observaron en distintas épocas a los habitantes del desierto de Atacama, una construcción conceptual que fue mayormente aceptada, ya que fue considerada menos nociva que los conceptos de «indios», «indígenas» e incluso «bolivianos», que luego de la ocupación del territorio era usada para mencionar a los habitantes de la Lickana (Gundermann, 2003). Ellos se organizaban socialmente siguiendo los lineamientos del Incanato, en las definidas por los abuelos como las estancias, donde se ubicaban las agrupaciones familiares llamadas ayllus.

A nivel de conocimiento, se puede afirmar que los avances a nivel de tecnología que describe el mismo juez civil de Atacama en sus informes de 1879 forman parte del desarrollo de saberes informales, propios de los lickanantay, transmitidos por medio de actividades donde los niños acompañan a los mayores en labores de pastoreo, siembras y actividades sociales-religiosas, procesos vivenciales propios de la tradición oral y del saber hacer (Miranda, 2020).

Actualmente existen muchas de estas actividades que poseen una carga de catolicismo, debido al proceso de colonización y de instalación de la Iglesia católica en la Lickana. Ejemplo de esto son los santos patronos de los pueblos, y la incorporación de la oración y rezos a las prácticas ancestrales. Por ejemplo, la medicina ancestral, donde yerbateros de alguna manera modernizan los ritos, y los llevan a formar parte de la tradición y también de la religión, y por consecuencia de la cultura (Araya *et al.*, 2022; Miranda, 2020; Segovia y Araya, 2010).

Sobre el rol de la escuela rural a nivel de sociedad indígena y el uso de la escuela para asimilar al indígena, desde el proceso de colonización del Abya Yala, una constante preocupación de los colonizadores fue el lenguaje, las discrepancias y el desconocimiento de las lenguas indígenas por parte de los colonizadores y el mismo fenómeno por parte de los indígenas en relación con la lengua de los colonizadores. Por ese motivo, la revisión de los textos que ponen el foco en la instalación de la escuela en los territorios ancestrales hacen referencia a la necesidad de la enseñanza de la «lengua del imperio», con el fin de instalar un tránsito desde la oralidad a la escritura (Serrano *et al.*, 2013a).

Esta preocupación fue instalada en los inicios del proceso de colonización. Una vez instalado el imperio europeo, la preocupación se tradujo en la necesidad de la asimilación, proceso que en Chile se desarrolló en tres

pasos: consolidación de la república, concebida como un proceso civilizatorio; la asimilación forzosa, que se tradujo en políticas que pusieron el foco en el exterminio; y el proceso de la Integración Frustrada, que trata de integrar a los indígenas a la sociedad civil por medio del mestizaje, los procesos educativos formales y la evangelización (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2003).

Si nos enfocamos en el rol de la escuela, el tercer periodo mencionado es el más importante. Fue un proceso contemporáneo al denominado proceso de despojo, que se fundamentó bajo la frase «En Chile hay un solo pueblo, el pueblo chileno», que dio pie al comienzo de la instalación en los territorios de colonos europeos, ya sin dar importancia al manejo de la lengua castellana, como se proponía el inicio de la colonización, sino más bien en una lógica de eliminar por medio de los mecanismos de integración a los malos indios de las buenas tierras (Correa, 2021). De ese modo, se podía romper con las lógicas ancestrales y hacer presente la instalación de un estado moderno, productivo y comercialmente apto para las demandas globales (Mignolo, 2014).

Si bien el modelo educativo y la instalación de la institución escolar se desarrolló con el fin de asimilar al indígena, este también se relacionó con los objetivos de los religiosos letrados, quienes se encargaron de este proceso. La instalación de la escuela en los territorios ancestrales obtuvo una serie de asignaciones propias de la escuela rural, que al estar alejadas de los centros urbanos podían funcionar con instalaciones menos desarrolladas y personal de instrucción más barato, lo que dio paso a la entrega de algunas congregaciones de misioneros, además del desarrollo de un currículo más acotado, que en general buscaba la enseñanza de lectoescritura, operatoria matemática básica y catecismo (Serrano *et al.*, 2013b).

Un punto importante es la imposición de la lengua, ya que la revisión de la literatura es tajante al mencionar que para los pueblos indígenas la enseñanza de la lectura y escritura del castellano significó el desprendimiento de la tradición oral, esa que se plantea desde los autores locales como la base de la cultura y transmisión de conocimiento ancestral de generación en generación, lo que podemos atribuir actualmente a la transmisión de las memorias ancestrales para la conformación de la identidad (Aravena, 2003; Miranda y Urquieta, 2022; Segovia y Araya, 2010).

Entonces, la relación escuela-colonización toma sentido desde cómo la escuela, desde su acción educativa y normativa desarrolló lo que conocemos como la «colonización de lo imaginario» (Gruzinski, 2022). El mismo autor lo menciona como un proceso de aculturación histórica y social sobre las memorias indígenas que instala un estado de dominación

exterior sobre lo intangible como lo es la lengua, a nivel de significados, la configuración de las memorias y traspaso de la oralidad a la escritura, y la denominada idolatría, configurada por el paso del politeísmo ancestral al monoteísmo católico, que finalmente deriva en la configuración de sincretismos locales (Miranda, 2017; Pollak, 2006; Sagato, 2021).

Esta configuración de sincretismos son observados también a nivel social, ya que poseen fundamentos a nivel de raza, considerando la raza como el componente genético que las ciencias han podido observar, concepto que se enlaza con el proceso por el cual el mestizaje se transforma en una forma de asimilación, y que impuso un objetivo de purificación de las personas, planteado como higiene social (López *et al.*, 2017). Se debe tener en cuenta que quienes poseen una posición de superioridad ante otros mantienen ciertas características que los hacen similares entre sí a primera vista, lo que se traduce en que mantienen una posición superior al indígena que compone las generaciones inaugurales (Correa, 2021; De Sousa, 2022).

Método

Este estudio se define como cualitativo fenomenológico de carácter sociohistórico cultural. Atendiendo a la intencionalidad racional con la que se funda el problema y el componente práctico social con el que se observa (Toledo, 2009), se propone un cambio en los enfoques investigativos, a fin de integrar un proceso de reinterpretación de las conformaciones sociales, que al no poder dejar de lado los componentes sociales, económicos, políticos y culturales propios de la identidad indígena de la Nación Lickanantay, las incluye en los modelos y paradigmas bajo lo que se gesta la trama de vida, y considera esta trama como la conformación de redes convivenciales (Rivera, 1987; Yampara, 2008).

Este análisis se desarrolla por medio de las técnicas de análisis de contenido (Andriu, 2002; Cáceres, 2003), incluyendo modelos etnográficos a nivel de trabajo de campo y autoetnográficos a nivel de análisis (Escobar, 2022; Gonzáles, 2022), por medio de un modelo de investigación decolonial (De Sousa, 2013; Thuiwai, 2016), relacionado directamente con la identidad indígena de los participantes e investigador, lo que propone una posición de investigador militante en el proceso social de reivindicación y el posicionamiento de los saberes ancestrales (Cornejo y Rufer, 2020; Herrera, 2018; Keme, 2021; Mignolo, 2014).

El levantamiento de la información se desarrolló por medio de la técnica de entrevista semiestructurada grupal, siguiendo la propuesta de Valles y Angulo (2017) en el desarrollo de la entrevista etnográfica. Los datos se complementan con notas etnográficas desarrolladas en el territorio

indígena de la Lickana, conocido colonialmente como la comuna de San Pedro de Atacama.

Los participantes del trabajo son madres y padres de estudiantes de las escuelas rurales ubicadas en el territorio, antiguos pastores lickanantay, internados en la escuela en edad infantil, que actualmente habitan la Lickana, miembros de un ayllu en el poblado de Toconao, practicantes activos de actividades culturales; para los efectos del análisis de caracterizaron de la siguiente manera: Act_1 (*Tickan Lickanantay / Tata de Ayllu*); Act_2 (*Liq'cau / Pat'ta Lickanantay*); Act_3 (*Liq'cau / Pat'ta Lickanantay*); Act_4 (*Simma Lickanantay*); Act_5 (*Liq'cau Lickanantay*).

En la revisión del corpus se encontraron las categorías emergentes que orientan el análisis, las que fueron tratadas según la propuesta de procedimientos de análisis según Cáceres (2003).

A nivel de preanálisis y codificación, se desarrolló una lectura del corpus que propuso instalar concretamente los componentes de saber sobre los procesos estudiados por parte del investigador, lo que se plantea a nivel de método como componente autoetnográfico del análisis, que propone un énfasis en el trasfondo social y cultural del fenómeno observado (Cáceres, 2003; Mayring, 2000).

De esta manera se plantearon códigos analíticos, que, acompañados de su definición con base teórica y empírica, orientan los procesos de interpretación del contenido, con la que se realizó un proceso de categorización para el análisis, que surge de los tránsitos de los códigos a categorías por medio de los procesos de categorización directa, por agrupamiento y relacional. La consideración de estos procesos de categorización es dada por la naturaleza del relato indígena, que propone una lógica de crecimiento en la incorporación de contenido al relato, lo que le otorga un hilo conductor acorde con el proceso analítico y las visiones dadas desde los participantes y los investigadores desde su posición común de indígenas pertenecientes a la Nación Lickanantay (Cáceres, 2003).

Análisis

La interpretación de las voces indígenas, cuando estos tienen como eje los procesos vividos a nivel social desde la escuela, poseen un orden de los contenidos relatados que muestran tramas de vida, y que se posicionan desde lo personal como ejemplo de lo común, algo propio de la vida indígena, en este caso de la Nación Lickanantay, dadas las características de ayllu en las que se enmarca el discurso que contrapone a la escuela y la práctica cultural a nivel de microsociedad familiar. De esta manera es que se nos muestra una primera caracterización de los participantes en primera persona:

nosotros las vivimos, nosotros, de niños, nosotros desde pequeños nos criamos con nuestro abuelo en el campo [...] pero de ahora en adelante nosotros tenemos a nuestros hijos, estamos tratando de inculcar de nuevo esas creencias para mantenerlas (Act_2, *Liq'cau / Pat'ta Lickanantay*).

Entonces, cuando hablamos de la relación entre escuela y comunidad, la primera información encontrada hace referencia al traslado de las personas en «busca» de un proceso educativo formal impuesto social y políticamente, pero el relato no posiciona esto como el principal componente, ya que hace referencia a la consideración de nosotros, y menciona como relevante a la vida en común para el ser indígena, algo que acompaña la identidad de cada miembro de las comunidades, y que rige la forma de vida y de actuar de cada uno desde los modelos cosmovisionarios y que podemos considerar como epistemológicos desde la propuestas de las epistemologías emergentes en el Abya Yala (Aravena, 2003; De Sousa, 2013, 2022; Pollak, 2006; Rivera, 1987).

Esta referencia se relaciona directamente con el cómo se vive a nivel familiar, en el mundo andino y la configuración del ayllu, y específicamente para la Nación Lickanantay, donde la imagen de referencia de quien guía en el proceso de crecimiento y aprendizaje son los abuelos, que desde las voces indígenas son definidos como las autoridades familiares, presentes en vida terrenal o espiritual (Aravena, 2003; Araya *et al.*, 2022). Esta afirmación deja a la institución escolar en un segundo plano para el desarrollo ancestral.

Claro que este desarrollo a nivel social, familiar y ancestral está ligado indefinidamente al territorio en el que se desarrolla la identidad y cultura lickanantay, donde la actividad escolar influyó directamente.

Ilegamos acá al pueblo a estudiar y de acá nos fuimo' a Calama a estudiar y ya allá hicimos la familia (Act_2, *Liq'cau / Pat'ta Lickanantay*).

Las referencias al territorio, tal como se puede definir desde los componentes teóricos el lugar específico de desarrollo social y cultural (Cantón y González, 2009; Miranda, 2017), contienen los modelos de interacción a nivel de ayllu, desde las perspectivas de desarrollo social y familiar, incluyendo trayectorias de desarrollo económico ancestral, visiones cosmoepistemológicas a nivel de interacción terrenal y no terrenal, hasta religiosas en su relación con el territorio y sus representaciones religiosas, las que orientan desde las interacciones el desarrollo endógeno y proyecciones desde el hacer cotidiano a nivel social y económico (Antileo, 2020). De esta forma es que se considera a cada ayllu y habitante del territorio como parte de este entramado social.

El entramado se rompe por los procesos instalados por la escolaridad infantil, y por la institución escolar, lo que es definido como:

es un proceso en tema generacional, si tú, bien como decía la prima acá, que nosotros vivíamos en un piso ecológico mucho más alto, nuestra familia viene de allá de familia de pastores [...] y tuvieron que venirse hacia acá, y acá implicaba ya, que, si bien era un pueblo, ya estaba también ese proceso de que estaba también, bueno, nosotros somos de la década del 80, un poco más, pero estamos dentro del rango, estaba el proceso también de este Estado, que era total, este Estado impuesto, el de la época de Pinoché (Act_1, *Tickan Lickanantay / Tata de Ayllu*).

Los conceptos generacionales hacen referencias a las vivencias de los comuneros lickanantay, dadas las circunstancias históricas de integración de la Lickana al territorio chileno tras la Guerra del Pacífico. La integración fue focalizada en el mestizaje y la educación como ejes del exterminio indígena y puntal de la instalación de un sistema social unificado y centralizado que posicionó a la escuela como dispositivo de acción (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2003; Serrano *et al.*, 2013a, 2013b).

Este proceso educativo externo al territorio muestra también una anulación del saber ancestral. La consideración de un piso ecológico de desarrollo particular, las características geográficas y las demandas climáticas para el desarrollo agrícola ancestral coinciden con las definiciones de Parvex (2015) en sus cartas, al definir los tipos de cultivos y formas de tecnologías agrícolas encontradas en su llegada a la Lickana. Este modelo soporta la actividad económica ancestral, que está ligada a la agricultura y la crianza de llamas. Este tipo de actividades son las que determinan un sentido de pertenencia, lo que podemos observar en la referencia a los «pastores de la alta puna».

Si bien ya podemos afirmar la existencia de un sentido de pertenencia, este se ve interrumpido por el Estado, mediante la instalación de la escuela en los territorios ancestrales, específicamente en este caso en la Lickana, lo que se puede considerar como un dispositivo de control, mediante el cual es posible incorporar a los habitantes a un modelo definido desde el relato como un nuevo sistema que obliga a los comuneros lickanantay a abandonar sus territorios para dar a los suyos lo impuesto como relevante, desde un punto de vista externo y por consecuencia moderno. Quienes pertenecemos a alguno de los pueblos lo llamamos proceso de despojo (Antileo, 2020; Correa, 2021; Gruzinski, 2022; Keme, 2021; Mignolo, 2014; Quijano, 2019).

Sobre la temporalidad mencionada, los procesos descritos se desarrollaron bajo el régimen de dictadura vivido en Chile de 1973 a 1989, periodo en que la instalación de un modelo social y económico propuso un sistema de desarrollo ligado al bien material y a la producción, lo que llevó al modelo educativo a sufrir cambios en su administración, contenidos y objetivos (Serrano *et al.*, 2018). Estos procesos se desarrollaron bajo lógicas de modernidad, y por lo tanto de colonización, e impulsaron la producción y acumulación de capital, lo que se enlaza tácitamente con la consideración de un Estado racional (Quijano, 2019). Así, se obliga a quienes no siguen estas lógicas de desarrollo a posicionarse como agentes subalternos, por lo que todo «ciudadano» chileno tenía la necesidad y obligación de seguir esta línea de desarrollo (Antileo, 2020; Foucault, 2020, 2014a; López y García, 2021; Mignolo, 2014; Molina, 2007).

Siguiendo esta idea es que podemos observar en detallado el proceso de migración educativa y social vivido por la imposición del sistema educativo, y podemos revisar cómo los discursos posicionan a la escuela como institución y su función en el quiebre social, los procesos de quiebres identitarios y la asimilación de la Nación Lickanantay. Sobre esta institución encontramos que:

la escuela antes no se llamaba Complejo Educacional, se llamaba Escuela Fronteriza de Concentración Toconao, Escuela E-21 Fronteriza de Concentración, mira qué nombre más fuerte [...] y ese, por parte del Esta'o, porque hubo un proceso bien grande. Por ejemplo, la lengua, porque la dejaban de hablar, eso era un insulto para los profesores, y los profesores de esa época te hacían callar, era un castigo tremendo. También las prácticas culturales, ellos te decían, porque te estaban introduciendo la religiosidad (Act_3, *Liq'cau / Pat'ta Lickanantay*).

Sobre cómo se denomina la escuela, hay conceptos implícitos que muestran cuál era el objetivo de esta institución situada en la Lickana. Primero está la consideración de una institución fronteriza, que hace referencia a los límites impuestos por el Estado chileno y sus países limitantes, algo no considerado en el saber indígena, ya que la territorialidad ancestral se rige desde la consideración del territorio como eje del desarrollo y como parte de la misma sociedad. En este caso, si consideramos la Lickana o el Alto Loa como espacios y territorios ancestrales, estos poseen características de ser parte de las comunidades y de quienes se desarrollan en él, incluso también desde los principios del Cayáhia Ckausama⁸ (Buen

8 En lengua kunza. Traducción propia del autor.

Vivir), bajo la lógica del saber dar y recibir; donde la comunicación entre los habitantes de los territorios y las divinidades que estos representan es fundamental, más aún considerando lo mencionado anteriormente como las tropas caravaneras, el intercambio comercial y cultural, e incluso los medios de comunicación mantenidos con los pueblos trashumantes que habitaban otros territorios ancestrales.

A la voz indígena, esto se manifiesta como un quiebre, en relación con las actividades propias del mundo andino, las que, como se detalló al inicio, se consideran actividades directamente vinculadas al territorio y desarrolladas en este. Las actividades como el pastoreo, la siembra o el riego poseen un objetivo de sobrevivencia y de mantención cultural, lo que implica desarrollo endógeno, tecnológico e incluso científico en este soporte geográfico (Cantón y González, 2009; Miranda, 2017).

Un componente muy importante del desarrollo indígena y que se coartó hasta casi su eliminación es el uso de la lengua. Esta actividad suponía una falta de respeto hacia quien ejercía de autoridad en la institución escolar. En este sentido, el rol del profesor toma relevancia, siendo su figura una especie de dispositivos de control y de asimilación desde la posición de poder entregada desde el mismo estado (Foucault, 2014a, 2014b, 2018; Gruzinski, 2022; Mayo y Castillo, 2021; Mignolo, 2014; Molina, 2007; Segato, 2019).

Estas experiencias son las que dan un sentido a la experiencia escolar de quienes hoy son los adultos responsables de los estudiantes indígenas de las escuelas públicas, quienes poseen una opinión clara sobre cómo fue su tránsito y experiencia de vida en la institución escolar.

yo creo que más bien era una aculturación, un proceso de aculturación, porque quizás se enseñaban técnicas de tejer y hacer esas cosas, pero no se reforzaba la identidad, más bien se negaba, porque había un proceso de chilenización muy fuerte, o sea obviamente todos reconocemos y entendemos que nuestra cédula de identidad dice: nacionalidad chilena; pero como identidad y pueblo originario somos lickanantay, y eso nunca se reforzó, eso de la educación, yo creo que fue más bien contraproducente a lo que era el fortalecer nuestras herencias, nuestro patrimonio, nuestra cultura (Act_1, *Tickan Lickanantay / Tata de Ayllu*).

Que los exestudiantes indígenas, y actuales padres y madres, consideren al proceso escolar como un proceso de aculturación, obedece a los objetivos planteados por la institucionalidad estatal. Esto está definido en los textos que muestran cómo la escuela buscaba la expansión de fronteras y la chilenización de los habitantes (Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas, 2003; Serrano *et al.*, 2013a).

Ahora bien, este proceso es encarnado por actores que poco entienden de sus objetivos, ya que si analizamos cómo y qué se enseña, observaremos referencias de la enseñanza de acciones y técnicas ancestrales, pero estas se desligan del componente cultural que posee, lo que a nivel educativo instaló lenguajes hegemónicos como eje del proceso educativo y dependiendo de quien posea la facultad de tomar decisiones a nivel escolar, la posible inclusión de algunos saberes ancestrales o el uso de la lengua (Cano, 2018; Serrano *et al.*, 2018).

Este proceso, planteado como un proceso educativo obligatorio y dadas las diferentes circunstancias vividas por los estudiantes de la década de 1990, posee otras cargas emocionales y a nivel de relaciones, que posicionan a la identidad personal y colectiva como un pilar del desarrollo vivido y de la propuesta decolonial del volver a ser. Esta propuesta lleva consigo la valoración de lo que somos, observando la tradición como un objetivo que nos permitirá disminuir la opresión y el maltrato vivido por medio de una lucha constante y la puesta en valor de una posición desde donde la lucha continúa y ve en cada acción posibilidades de resistencia y rescate cultural, ancestral, económico y social de instalar lógicas ya no del progreso moderno, más bien del Cayáhia Ckausama (Burguete, 2021; De Sousa, 2013, 2022; Mignolo, 2014; Quijano, 2019; Viera, 2021).

Conclusiones⁹

Al analizar cómo fue la experiencia indígena en la educación formal, encontramos que todo relato indígena parte desde la identidad, proceso que se enmarca en un modelo de resistencia ancestral planteado desde quién soy o quiénes somos para explicar el cómo se viven los procesos sociales.

En este sentido, la posición de la frase Ack'cka'ya («yo soy») es una constante en el relato, y un hilo conductor de la interacción y los procesos investigativos usados, debido a la mencionada posición de investigación militante (Cornejo y Rufer, 2020; Herrera, 2018), o dicho en un lenguaje común indígena, de Pitchau¹⁰, es que se comienza a desarrollar el relato experiencial, que se suma a las notas etnográficas del trabajo de campo, desde donde emanan los componentes autoetnográficos mencionados a nivel metodológico.

9 Las conclusiones desarrolladas en este trabajo fueron revisadas y aprobadas por la autoridad ancestral Tikan Lickanantay / Tata de Ayllu, proceso que cierra el ciclo de investigación decolonial propuesto a nivel metodológico.

10 La palabra *Pitchau* del idioma kunza demuestra un estado de confianza entre pares pertenecientes al mismo pueblo. Si bien se considera a nivel de traducción como «hermano», este sentido no es consanguíneo, sino más bien desde una posición de confianza, amistad y consideración de la reciprocidad propia del Cayáhia Ckausama.

Sobre cómo la escuela se relaciona con la identidad, se puede afirmar que este vínculo se desarrolla en un tránsito que posee como eje de los procesos personales vividos al territorio ancestral, en este caso la Lickana, donde se puede afirmar que la institución escolar rompió los procesos identitarios, usando la migración como herramienta. Ahora bien, podemos afirmar que esta ruptura de las identidades, se desarrolló desde la mencionada «Ego política del conocimiento», proceso que Yampara (2008) define como la facilidad y priorización del europeo para poder nacionalizar al «otro».

Es importante mencionar que esta nacionalización se puede comprender históricamente como proceso instalado. Tiene otros efectos en las comunidades ancestrales, ya que rompe con la tradición ancestral, que está ligada fuertemente al territorio, a los modelos sociales e incluso a los modelos económicos. Es importante mencionar que desde los mismos comuneros lickanantay se define a los antiguos pastores de la alta puna como «personas completas»¹¹, capaces de tener el conocimiento para sobrevivir en condiciones geográficas a nivel de cordillera, cultivar su alimento y hasta sus propias medicinas.

Entonces, los conocimientos intangibles que se rompen por la irrupción de la modernidad colonial instalan nuevos procesos que rompen con el conocimiento ancestral por medio de la acción educativa y migración, lo que se define, como lo revisamos antes, como la colonización de los imaginario por medio del despojo (Antileo, 2020; Correa, 2021; Gruzinski, 2022 ; Keme, 2021; Mignolo, 2014; Quijano, 2019).

Otro punto importante que afecta la identidad ancestral es la posición de dispositivo de control que toma la institución escolar (Antileo, 2020; Foucault, 2020, 2014a; García, 2021; López y Mignolo, 2014; Molina, 2007), ya que desde su instauración en la Lickana posee un objetivo relacionado con un estado nacional, pero que, dadas las lógicas de funcionamiento, provoca efectos de discriminación, marginación y despojo.

En el caso de migraciones de mayor envergadura (por ejemplo, desde la Lickana hasta Calama), los procesos que dan paso a la invisibilización del ser lickanantay (en este caso producto de la migración indígena y la instalación de lógicas ancestrales en otros territorios, con otras características, donde la práctica ancestral cambia) se adaptan y en muchos casos se transforman en actividades íntimas a nivel familiar, observadas como prácticas familiares, como el pago de agosto¹².

11 Concepto extraído de notas etnográficas.

12 Concepto extraído de notas etnográficas. Se refiere a la celebración de ceremonias religioso-ancestrales desarrolladas a nivel de vida privada en la ciudad.

Este fenómeno, si bien no es instalado como objetivo de la escuela, es desarrollado por la necesidad de cumplir con la imposición de una nación sobre la obligatoriedad instalada desde procesos políticos relacionados con el desarrollo moderno y la instalación político-económica, que llevó a un desarrollo de procesos de resistencia a nivel familiar por medio de la incorporación de modelos ancestrales a microescala (Aravena, 2003; Araya *et al.*, 2022; Miranda y Urquieta, 2021).

En síntesis, los procesos de escolarización indígena poseen cargas simbólicas que pueden ser consideradas como efectos del proceso de «chilenización» de los habitantes de los territorios sometidos a los regímenes coloniales, independientes de la época y el fenómeno histórico de asimilación. Los referidos procesos de aculturación vividos se relacionan con la diversidad de saberes, donde podemos observar los saberes de primer orden, como sería el lenguaje del imperio (Serrano *et al.*, 2013a), vinculado directamente con la necesidad de imponer un saber limpio, hegemónico y, por consecuencia, académico y moderno (Antileo, 2020; Keme, 2021; Mignolo, 2014).

Los procesos de aculturación son los que dejan de lado lo ya sabido, lo que es propio del ser lickanantay, eso que posee un desarrollo, un significado y una función. La colonización de lo imaginario propuesta por Gruzinski (2022) no es otra cosa que la subjetivación del saber por medio de la instalación de verdades consideradas absolutas por parte del grupo que domina un sistema social (Foucault, 2020, 2014a). Esto se explica muy bien en la frase «pasamos del telar al palillo»: nadie nos explicó el motivo de la necesidad de tejer con palillos, solo nos dijeron qué hacer, cómo hacerlo y perdimos lo que las abuelas nos enseñaron del proceso¹³. Esta frase se relaciona con los escritos de Sonia Montecino (1993), quien, desde las descritas como alegorías del mestizaje chileno, menciona que los tejidos son otras formas de escribir, algo que quienes pertenecemos a la Nación Lickanantay reconocemos como parte de los significados, las historias, los saberes y los significados insertos en los procesos de producción ancestral que se ensucian con los saberes modernos, que solo instalan lógicas de producción y reproducción, relevando la cultura y el saber ancestral al nivel de artesanía.

Entonces, las experiencias escolares de los comuneros lickanantay, actuales padres y madres de las familias que forman parte de las comunidades educativas de las escuelas rurales de la Lickana, fueron procesos

13 Concepto extraído de notas etnográficas: en una conversación informal hablamos de cómo los procesos de producción remplazaron a los procesos ancestrales de comunicación y sobrevivencia.

de sufrimiento, de desprendimiento de lo propio, a nivel de territorio, saber e incluso de identidad, la que, si bien no se perdió completamente, sufrió mermas considerables, que hoy motivan, en palabras de los propios Pitchau, la necesidad de mantener un legado como lickanantay. Esta conclusión se relaciona con la propuesta de los malestares indefendibles, la necesidad de emergencias epistemológicas y las nuevas formas de resistencia y mantención cultural (Antileo, 2020; Miranda y Urquieta, 2022; Molina, 2007; Yampara, 2008).

Contribución de autoría

Carlos Miranda Carvajal fue el único autor.

Fuente de financiamiento

Tesis doctoral: *Participación e inclusión familiar en la escuela: el caso de las familias Lickanantay*. Tesista doctoral proyecto FONDECYT regular 1211163.

Potenciales conflictos de interés

Ninguno.

Agradecimientos

Proyecto FONDECYT regular 1211163. Consejo de Pueblos Atacameños.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Andriú, J. (2002). Las técnicas de análisis de contenido: una revisión actualizada. Centro de Estudios Andaluces.
- Aravena, A. (2003). El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche. *Estudios Atacameños*, 26, 89-96.
- Araya, E., Guerra, Z., Briceño, D. y Lillo, P. (2022). *Enoterritorio y paisaje cultural desde la cosmovisión Lickanantay*. Asociación Indígena de Regantes y Agricultores Lay Lay.
- Antileo, E. (2020). *¡Aquí estamos todavía! Anticolonialismo y emancipación en los pensamientos políticos Mapuche y Aymara (Chile-Bolivia, 1990-2006)*. Editorial Pehuén.
- Burguete, A. (2021). La autonomía indígena: la polisemia de un concepto. En P. López y L. García (eds.), *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina. Escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*. Editorial El Colectivo.
- Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82. <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol2-Issue1-fulltext-3>
- Cano, D. (2018). El rol de la mujer en la educación mapuche. En S. Serrano, M. Ponce, F. Rengifo y R. Mayorga (eds.), *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Democracia, exclusión y crisis (1930-1964)*. Tomo III. Taurus.
- Cantón, V. y González, O. (2009). Notas para una aproximación a la educación patrimonial como creadora de identidad y promotora de la calidad educativa. EDILAR.
- Castel, R, Donzelot, J, Foucault, M, Gaudemar, J, Grignon, C, Muel, F. (1991). *Espacios de poder*. Las Ediciones de la Piqueta.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. (2003). Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas. Gobierno de Chile.
- Cornejo, I., y Rufer, M. (Eds.). (2020). *Horizontalidad, hacia una crítica de la metodología*. CLACSO.
- Correa, M. (2021). La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche. Pehuén.
- De Sousa, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- De Sousa, B. (2022). *Tesis sobre la descolonización de la historia*. CLACSO.

- Escobar, L. (2022). Cuando escribir duele. La autoetnografía como proceso de malestar y liberación. En E. Keme (comp.), *Etnografías afectivas y autoetnografía «Tejiendo nuestras historias desde el sur»*. Texto del primer encuentro virtual 2022. Investigación y Diálogo para la Autogestión local.
- Foucault, M. (2014a). *El gobierno de sí y de los otros*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2014b). *Del gobierno de los vivos*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2018). *Seguridad, territorio y población*. Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2020). *Subjetividad y verdad. Curso del Collège de France (1980-1981)*. Fondo de Cultura Económica.
- González, A. (2022). La epistemología afectiva desde mi saber. En E. Keme (Comp.), *Etnografías afectivas y autoetnografía. «Tejiendo nuestras historias desde el sur»*. Texto del primer encuentro virtual 2022. Investigación y Diálogo para la Autogestión Local.
- Gundermann, H. (2003). Sociedades indígenas, municipio y etnicidad: la transformación de los espacios políticos locales andinos en Chile. *Estudios Atacameños*, 25, 55-77.
- Gruzinski, S. (2022). *La colonización de lo imaginario. Sociedades indígenas y occidentalización en el México español. Siglos XVI-XVIII*. Fondo de Cultura Económica.
- Herrera, N. (2018). *Saber colectivo y poder popular. Tentativas sobre Orlando Fals Borda*. Editorial El Colectivo.
- Jiménez, V., Hidalgo, R., Campesino, A. y Alvarado, V. (2018). Normalización del modelo neoliberal de expansión residencial más allá del límite urbano en Chile y España. *EURE*, 44(132), 27-46. <https://dx.doi.org/10.4067/s0250-71612018000200027>
- Keme, E. (Comp.). (2021). *Indigeneidad y descolonización. Diálogos trans-hemisféricos*. Editorial El Colectivo.
- Larraín, J. (2014). *Identidad chilena*. LOM Ediciones.
- López, P. y García, L. (Eds.). (2021). *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina. Escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*. Editorial El Colectivo.
- López, C., Wade, P., Restrepo, R. y Santos, V. (Eds.). (2017). *Genómica mestiza. Raza, nación y ciencia en Latinoamérica*. Fondo de Cultura Económica.
- Mayo, S. y Castillo, S. (2021). Lenguas indígenas y procesos descolonizados: una mirada desde el país Mapuche. En E. Keme (comp.), *Indigeneidad y descolonización. Diálogos trans-hemisféricos*. Editorial El Colectivo.

Mayring, F. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>

Mignolo, W. (2014). *Desobediencia epistémica. Retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Ediciones del Signo.

Miranda, P. (2020). *Julián Colamar recuerda. Un testimonio atacameño*. Ediciones del Desierto.

Miranda, C. (2017). El patrimonio local como herramienta educativa. *Revista Internacional de Investigación en Ciencias Sociales*, 13(1), 25-34. <https://doi.org/10.18004/riics.2017.julio.25-34>

Miranda, C. y Urquieta, N. (2022). Indígenas, asociaciones, resistencia y resguardo de la identidad en Chile. *Lenguas Radicales*, 1(3). <https://doi.org/10.56791/lr.v1i3.23>

Molina, G. (2007). Un malestar indefendible. Sobre la subjetividad moderna. Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Montecino, S. (1993). *Madres y huachos. Alegorías del mestizaje chileno*. Editorial Sudamericana.

Oliveira, A., Rodríguez, A., De Oliveira, A., Lemos, O. y Oliveira, J. (Ed.). (2019). Brasil y los pueblos indígenas. Los pueblos indígenas y Brasil. En *Pueblos originarios y tribales de América de Sur y Oceanía. Reconocimiento y políticas públicas comparadas* (pp. 81-131). CIIR y Editorial Pehuén.

Parvex, G. (2015). *Un veterano de tres guerras. Recuerdos de José Miguel Varela*. Academia de Historia Militar.

Pollak, M. (2006). *Memoria, olvido, silencio. La producción social de identidades frente a situaciones límite*. Ediciones Al Margen.

Quijano, A. (2019). *Ensayos en torno a la colonialidad y el poder*. Ediciones del Signo.

Rivera, S. (1987). El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia. *Temas Sociales*, 11, 49-64.

Segato, R. (2019). *La nación y sus otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de políticas de la identidad*. Prometeo Libros.

Segato, R. (2021). *Santos y Daimones. El politeísmo afrobrasileño y la tradición arquetipal*. Prometeo Libros.

Segovia, W. y Araya, E. (2010). *Historia ancestral, oral y cultural de la población la isla de la banda, Calama*. Asociación Indígena de Regantes y Agricultores Lay Lay.

Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (Eds.). (2013a). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Editorial Taurus.

Serrano, S., Ponce, M. y Rengifo, F. (Eds.). (2013b). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II. La educación nacional (1880-1930)*. Editorial Taurus.

Serrano, S., Ponce, M., Rengifo, F. y Mayorga, R. (Eds.). (2018). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo III. Democracia, exclusión y crisis (1930-1969)*. Editorial Taurus.

Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías, investigación y pueblos indígenas*. LOM Ediciones.

Toledo, U. (2009). El programa socio-fenomenológico de investigación. *Cinta de Moebio*, 35, 67-87. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-554X2009000200001>

Vallejos, N. y Ángulo, J. (2017). La entrevista etnográfica. En S. Redon y J. Angulo (eds.), *Investigación cualitativa en educación*. Editorial Miño y Dávila.

Viera, P. (2021). La autonomía como eje articulador de la lucha histórica reivindicativa del pueblo Mapuche. En P. López y L. García (eds.), *Movimientos indígenas y autonomías en América Latina. Escenarios de disputa y horizontes de posibilidad*. Editorial El Colectivo.

Yampara, S. (2008). *Interculturalidad: ¿encubrimiento o descubrimiento de las matrices civilizatorio culturales?* Fundación Equitas ISEES. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3779596.pdf>

Recepción: 5/5/2023
Aceptación: 19/5/2023