

LA INTERCULTURALIDAD COMO CATEGORÍA POLÍTICA: DEBATES EN EL NORTE DE CHILE DURANTE LA TRANSICIÓN DEMOCRÁTICA*

Cristina Oyarzo Varela**

Universidad Mayor, Chile

Daniel Aravena Rojas***

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

El artículo analiza los debates en torno a la categoría de interculturalidad en el norte de Chile durante la transición democrática. Examina cómo esta noción fue apropiada por actores estatales, académicos e indígenas, generando tensiones entre enfoques. Desde la perspectiva de la historia de los lenguajes políticos, se rastrean los vocabularios en disputa sobre las relaciones interétnicas. El estudio combina revisión documental, literatura y entrevistas. Entre los hallazgos, se destaca la temprana diferenciación entre la interculturalidad como categoría política y como enfoque de política pública. Se argumenta que los significados iniciales fueron más amplios y conflictivos que los reconocidos institucionalmente, revelando una disputa persistente por su sentido y aplicación.

Palabras clave: Interculturalidad; pueblos indígenas; norte de Chile; democratización; historia de los lenguajes políticos.

INTERCULTURALITY AS A POLITICAL CATEGORY: DEBATES IN NORTHERN CHILE DURING THE DEMOCRATIC TRANSITION

The article analyzes the debates surrounding the category of interculturality in northern Chile during the democratic transition. It examines how this notion was appropriated by state, academic and indigenous actors, generating tensions between approaches. From the perspective of the history of political languages, it traces the disputed vocabularies of interethnic relations. The study combines documentary review, literature and interviews. Among the findings, the early differentiation between interculturality as a political category and as a public policy approach is highlighted. It is argued that the initial meanings were broader and more conflicting than those recognized institutionally, revealing a persistent dispute over its meaning and application.

Key words : Interculturality ; indigenous peoples ; northern Chile ; democratization ; history of political languages.

Artículo Recibido : 20 de Marzo de 2025

Artículo Aceptado : 18 de Agosto de 2025

* Este artículo es resultado de la investigación Fondecyt de Iniciación n.º 11230293, "Relatos políticos aymara: región transfronteriza chileno-boliviana e interculturalidad: 1994-2005", financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo (ANID), Chile.

** E-mail: cristina.oyarzo@umayor.cl

*** E-mail: daniel.aravena@pucv.cl

1. Introducción

«Deberíamos comenzar nuestra reflexión preguntándonos si no somos testigos del
“Pachakuti”»

Pedro Apala, Bolivia, 28 de abril de 1990

En Chile, la democracia formal se retomó el 11 de marzo de 1990, luego de una dictadura cívico militar de 17 años. Había un clima general de optimismo que extendía la idea de democratización a diversas dimensiones de la sociedad. Un mes después de ese gran hito, la ciudad de Iquique -en la frontera con Bolivia y Perú que coincide con el territorio aymara histórico-, recibió a actores nacionales e internacionales para discutir sobre los alcances de la interculturalidad, y ya se anticipaba la tensión entre integración y diferencia que los pueblos indígenas instalaban en el debate. El Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, realizado entre el 22 y 25 de abril de 1990, fue la antesala de un proceso de negociaciones que, años después, concretó la legislación e institucionalidad que redefinió el estatuto de las relaciones interétnicas del periodo. No obstante, los vocabularios que circulaban en ese momento daban cuenta de debates abiertos sobre la apropiación, usos y problematización de la interculturalidad como categoría política.

Pedro Apala, representante de la UNICEF en Bolivia, participante del seminario, planteaba que «la gran novedad de este siglo ha sido la resurrección de

civilizaciones que parecían ya recicladas: Japón, China, Irán, El Mundo Árabe, Israel. Y ¿por qué no Los Andes? Debemos comprender, si somos realistas, los movimientos que se están agitando en las entrañas de los Andes»¹. Por su parte, el rector de la Universidad Arturo Prat, institución convocante, afirmaba que «Todos sabemos que los aymaras de nuestro altiplano están abandonando aceleradamente su lengua y que en los valles precordilleranos ya prácticamente no se escucha. Lo que es peor, han perdido en gran medida su identidad socio-cultural»². ¿Eran contradictorios estos lenguajes? ¿Se articulaban o se disputaba significados y usos?

El pueblo aymara en Chile representa la mayoría indígena en la zona norte (68,4% del total indígena entre las regiones de Arica y Parinacota y Tarapacá)³, aun cuando es la segunda cultura en peso demográfico a nivel del país. Este hecho, junto a características de la historia de los pueblos indígenas, la historia nacional y global, han dado visibilidad a estas comunidades y sus agendas en los años noventa. De entre todos los ejes de discusión (tierra, agua, desarrollo, cultura, entre otros), la educación asumió protagonismo como había sido frecuente a lo largo del siglo XX en Chile y gran parte de América Latina. Sin embargo, el problema de la educación es ambivalente, pues puede asumir un énfasis tan progresista como conservador, dependiendo del contexto. Para las relaciones interétnicas esto es de suma relevancia, pues las demandas que en un momento potencian procesos de liberación, en otros pueden implicar sujeción y despolitización. Un ejemplo de esto es el acceso al castellano, que puede implicar integración cultural, pero al mismo tiempo, pérdida del aymara, es decir, homogeneización y colonización. Esto exige que se pongan sobre la mesa el máximo posible de ambivalencias para que la representación construida pueda reflejar, al menos en parte, la complejidad de la realidad.

El objetivo de este artículo es examinar los usos de la noción de interculturalidad en el norte de Chile, problematizando su dimensión política. A través de la revisión y sistematización de fuentes primarias documentales y orales, se construirá una interpretación de la historia reciente de aquella categoría. Usando como marco teórico la historia de los lenguajes políticos⁴, se interrogará la noción en publicaciones de académicos y académicas, de instituciones, en prensa, y en entrevistas a informantes clave, procurando relevar los vocabularios y las dinámicas de negociación política que se produjeron en el tránsito a la institucionalización de la categoría. Dando cuenta, de que la interculturalidad emergió como un lenguaje puente entre agendas estatales y reivindicaciones indígenas, aunque prontamente se vio subsumida en políticas educativas despolitizadas.

¹ Efectos contradictorios de la educación trataron en seminario. La Estrella de Iquique, 28 de abril de 1990, p. 9.

² El pueblo aymara ha perdido su identidad socio-cultural. La Estrella de Iquique, 27 de abril de 1990, p. 6.

³ «Resultados Censo 2017 Chile», acceso 11 de junio de 2025. <http://resultados.censo2017.cl/>

⁴ Palti, Elías, *El Tiempo de la Política, Siglo XXI*, Buenos Aires, 2007; Palti, Elías, «De la historia de “ideas” a la historia de los “lenguajes políticos”». Las escuelas recientes del análisis conceptual. El panorama latinoamericano», *Anales*, n° 7-8, 2004 (pp. 63-81).

2. El debate latinoamericano sobre interculturalidad: las relaciones interétnicas como problema

En 2005 la UNESCO definió la interculturalidad como «(...)la presencia e interacción equitativa de diversas culturas y la posibilidad de generar expresiones culturales compartidas, adquiridas por medio del diálogo y de una actitud de respeto mutuo»⁵. Este enfoque es uno de los que circula con mayor legitimidad en las instituciones públicas y en gran parte de los debates académicos, haciendo hincapié en la crítica a los abordajes multiculturales, que tienden a producir mayor distanciamiento en los grupos: «si en lo multicultural el énfasis está en cada cultura, y se asume la identidad de cada cual como un paso necesario para reclamar el reconocimiento —lo que enfatiza las diferencias—, la perspectiva intercultural busca las convergencias sobre las cuales establecer vínculos y puntos en común, poniendo el acento en el aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio»⁶. La voluntad de construir contacto donde había distancia parece ser la voluntad predominante en estos lenguajes.

Pero para entender los matices de la articulación actual es necesario entender los ejes que lentamente fueron quedando atrás. Una revisión en motores de búsqueda académicos como Google Scholar permite rastrear su uso en inglés desde la década de 1970, especialmente en áreas de la comunicación. Repositorios especializados como el de la UNESCO muestran una tendencia similar en el ámbito anglosajón hasta finales de los años ochenta, cuando el énfasis comienza a aparecer en ámbito educacional en América Latina. Un antecedente alineado con esta lectura fue la experiencia del Centro Intercultural de Documentación (CIDOC), en México, que funcionó entre 1961 y 1976, bajo la dirección de Iván Illich. Este centro, influenciado por la teología de la liberación, tenía como objetivo formar a clérigos y trabajadores ligados a la agenda desarrollista estadounidense, con el fin de cuestionar los efectos negativos de sus prácticas y enfoques educativos, entendiendo el término intercultural como una forma de relación entre los clérigos y los pueblos indígenas⁷. Con la emergencia indígena y las nuevas dinámicas de relación entre pueblos indígenas y Estados⁸, su uso comenzó a ser cada vez más frecuente y orientado a los enfoques técnicos de organizaciones internacionales⁹.

La década de 1990 fue un período muy activo al respecto. Era el momento de la consolidación neoliberal con hitos clave como el Consenso de Washington, tras la pérdida de las grandes narrativas. Paralelamente, habían comenzado a articularse

⁵ UNESCO. *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, UNESCO, París, 2005, p. 5.

⁶ *Idem*.

⁷ Altmann, Philipp, «La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: Acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano», ed. Gómez, Jorge, *Repensar la interculturalidad*, UARTES Ediciones, Guayaquil, 2017, p. 16.

⁸ Bengoa, José, *La emergencia indígena en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2000.

⁹ Williamson, Guillermo, «Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile», *Perfiles Educativos*, vol. 34, n° 138, 2012 (pp. 126-147), p. 140; Tubino, Fidel, «La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos», *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, n° 5, 2005 (pp. 83-96), p. 86.

discursos de resistencia de nuevo calado, que asignaban un lugar preeminente no sólo a la clase, sino también a cuestiones como el género y los asuntos raciales y étnicos. El levantamiento Zapatista en México de 1994 puede ser un proceso ilustrativo de cómo las ideas políticas habían adoptado nuevos formatos, y cómo circulaban en un continente en el que la democracia liberal representativa era tan precaria como sacralizada. En este contexto, el multiculturalismo se consolidó como una estrategia estatal para contener las demandas indígenas sin alterar las estructuras de poder, sin embargo, esta forma de relacionarse sería tempranamente criticada¹⁰. Dando pie a la interculturalidad, la cual se presentaba como un desafío que exigía una transformación de esas relaciones históricas, llevando a la práctica el respeto mutuo entre culturas¹¹.

A fines de la década de 1990, Catherine Walsh señalaba que la interculturalidad se transformó en un asunto central en el continente y el concepto en un elemento de discusión en los estudios transdisciplinarios¹². La autora propuso una categorización desde tres perspectivas distintas: una dimensión relacional, que, aunque promueve el diálogo entre culturas, reconoce las limitaciones inherentes a esta visión; una dimensión funcional, orientada a adaptarse a las estructuras sociales existentes, pero que no ha generado transformaciones profundas en su estructura; y una dimensión crítica, compartida por Walsh, cuyo objetivo es dismantelar las estructuras coloniales de poder para refundar las bases sociales, epistémicas y de existencia¹³.

El debate de carácter más conceptual ha tenido un correlato de aplicación práctica. En países como Ecuador, Perú y Bolivia, los estudios sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe han experimentado un notable crecimiento, motivados por el fortalecimiento de las relaciones entre el Estado y los pueblos indígenas. Autores como Martínez¹⁴, Lozada¹⁵, Zavala¹⁶ y Osuna¹⁷, entre otros, analizan los procesos de institucionalización de la interculturalidad en estos países, destacando la importancia de fomentar el diálogo como eje central. En esta misma línea, Cruz, en el contexto de los reconocimientos plurinacionales de Bolivia y

¹⁰ Zapata, Claudia, *Crisis del multiculturalismo en América Latina*, Bielefeld University Press, Bielefeld, 2019, pp. 19-30.

¹¹ Heise, María, Tubino, Fidel y Ardito, Wilfredo, *Interculturalidad, un desafío*. CAAP, Lima, 1994.

¹² Walsh, Catherine, «La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país», *Revista Identidades*, n° 20, 1999 (pp. 133-145), p. 133.

¹³ Walsh, Catherine, «(De) Construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador», ed. Fuller, Norma, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, Lima, 2002 (pp. 115-142); Walsh, Catherine, «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado», *Tabula Rasa*, n° 9, 2008 (pp.131-152); Walsh, Catherine, «Interculturalidad crítica y educación intercultural», eds. Viaña, Jorge, Tapia, Luis y Walsh, Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Instituto internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2010 (pp. 75-96).

¹⁴ Martínez, Juan, *Educación intercultural bilingüe en Bolivia*, CEBIAE, La Paz, 1996.

¹⁵ Lozada, Blithz, *La educación intercultural en Bolivia*, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2005.

¹⁶ Zavala, Virginia, *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, CARE Perú, Lima, 2007.

¹⁷ Osuna, Carmen, «Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural», *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, n° 2, 2013 (pp. 451-470).

Ecuador, plantea que la interculturalidad requiere transformaciones estructurales profundas, incluyendo cambios en el Estado, la democracia y el modelo de desarrollo económico. Además, enfatiza que la preparación para la interacción cultural es fundamental para construir Estados plurinacionales más justos¹⁸.

La interculturalidad, tal como ha sido formulada en América Latina, está profundamente vinculada a la noción de identidad. No obstante, las políticas identitarias muchas veces tienden a clausurar lo que ocurre entre y a través de las culturas, lo que exige un matiz con la discusión sobre la multiculturalidad predominante en el mundo anglosajón. Esta distinción constituye un problema relevante para situar territorialmente cómo se percibe la diferencia cultural, especialmente en términos políticos y éticos¹⁹ y la forma en que se han intentado construir visiones críticas respecto de las identidades en América Latina²⁰.

Es clave, entonces, distinguir entre la interculturalidad como principio y sus aplicaciones concretas —como en los ámbitos educativo o de salud— para comprender los sentidos que ha adquirido y los desplazamientos que ha tenido, especialmente al institucionalizarse de forma técnica. Estas precauciones resultan fundamentales para abordar procesos como la etnogénesis andina chilena, donde las disputas por el reconocimiento, la diferencia y la relación cobran una densidad histórica y política particular.

En 1997, el antropólogo Horacio Larraín, pronunció un discurso para el lanzamiento del libro «Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena» de la Corporación Nacional de Desarrollo indígena²¹. En él planteaba que la «verdadera interculturalidad» se daba en «un encuentro entre el Estado chileno y sus pueblos originarios ancestrales indígenas en busca de un diálogo intercultural»²². En el artículo, Larraín hacía un ejercicio sobre lo que era y no era interculturalidad (en ese momento). Lo que más destaca, en su intento de acceso filosófico, es que la interculturalidad no es un espacio intermedio entre dos culturas diferentes y simétricas, pues asegura que, para América Latina y a diferencia de países europeos, «se trata de un diálogo esencialmente asimétrico»²³. Su postura muestra la cuestión básica que ha sido obliterada: las relaciones asimétricas entre actores diferenciados en su ejercicio de poder.

En ese ejercicio didáctico, Larraín agregaba que la interculturalidad no era una síntesis de dos culturas, ni tampoco el surgimiento de una tercera, sino más bien:

¹⁸ Cruz, Edwin, «Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador», *VIA IURIS*, n° 14, 2013 (pp. 57-71), pp. 61-67.

¹⁹ Lehmann, David, *The Crisis of Multiculturalism in Latin America*, Palgrave Macmillan, New York, 2016, pp. 4-13; Zapata, Claudia, *Crisis del multiculturalismo...*, op. cit., pp. 18-58.

²⁰ Vergara, Jorge Iván, Vergara, Jorge y Gundermann, Hans, «Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15, n° 51, 2010 (pp. 57-79), pp. 63-70.

²¹ Larraín, Horacio, «Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe», *Revista Ciencias Sociales*, n° 7, 1997 (pp. 3-15).

²² *Ibidem*, p. 5.

²³ *Ibidem*, p. 6.

Una aproximación real entre dos o más culturas y grupos étnicos (en su calidad de portadores de cultura), a causa de su real proximidad geográfica, y de su larga trayectoria histórica de vecindad, contacto o convivencia, o de su anexión o inserción a una realidad política nueva (...) una actitud consciente de reproducir un clima de entendimiento ante cualquier posible conflicto (...) un anhelo por conocer a fondo los fundamentos éticos, antropológicos, sociales y filosóficos de la otra cultura y no contentarse con las exterioridades de la misma²⁴.

Si se presta atención al énfasis, la idea de conflicto y el deseo que contacto están en el centro, más allá de las acciones que los funcionarios y tecnócratas del periodo buscaban operacionalizar. ¿Estas reflexiones estaban reducidas a espacios académicos? ¿Eran ignoradas en las instituciones públicas? ¿Cuánto del debate estaba abierto en ese momento? ¿Cuánta clausura operó con la democratización?

Por su parte, el filósofo peruano Fidel Tubino entendía que la educación intercultural se basaba en una determinada forma de entender la cultura y los intercambios:

Desde este punto de vista, no tiene pues sentido plantear como ideal de la educación bilingüe intercultural la conservación de las lenguas y las culturas. Las culturas se conservan cambiando. El conservacionismo cultural presupone esencias atemporales inexistentes. La educación intercultural en cambio, en lugar de proponer un retorno forzado a un pasado idealizado o a una esencia cultural abstracta, se propondrá mejorar la calidad de los intercambios y la simetría de los contactos²⁵.

En esta misma línea, Tubino sospechaba de la paradoja de pedir interculturalidad al Estado:

El Estado-nación ha sido desde sus orígenes una institución que se ha encargado de uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica. Por ello, resulta paradójico que en la actualidad se pretenda tramitar la interculturalidad desde los Estados nacionales. Creo que este acontecimiento tiene aspectos positivos y aspectos negativos. En el Perú, por ejemplo, el Estado ha incorporado el discurso de la interculturalidad en la misma Constitución. Esto es, sin duda, altamente positivo. Sin embargo, los problemas que atañen a la interculturalidad y el

²⁴ *Ibidem*, p. 7.

²⁵ Tubino, *op. cit.*, p. 88.

*multilingüismo son considerados como problemas que conciernen exclusivamente al sector Educación*²⁶.

El filósofo asocia el debate sobre interculturalidad a un *impass* con el Estado, pues justamente es a él a quien se cuestiona, a su modelo y a la función que cumple en la uniformización cultural. A contrapelo de las discusiones técnicas, sugiere que la interculturalidad «es un tema importante en el plano discursivo, pero insignificante en el plano de la acción estatal»²⁷, y si se insiste, «la Interculturalidad como propuesta ético-política es un asunto que compete a todos los sectores del Estado y no sólo al sector Educación»²⁸. Ese gesto interpretativo asume gran importancia, porque es esa apropiación del debate por parte la técnica pedagógica, una de las cuestiones que hay que historizar. ¿Qué función cumplía ese debate para que fuera apropiado por el interés por la educación? ¿qué es lo que permitió que ello ocurriera? ¿Qué silenciamientos son lo que se pueden evidenciar en esa trayectoria?

Lo relevante es que un autor muy leído en América Latina, y reconocido especialista en el asunto de la interculturalidad, expresaba una interpretación que polemizaba con las perspectivas que estaban siendo implementadas institucionalmente. Es decir, circulaban usos que variaban desde las versiones más prácticas e institucionales que restringían su significado, a otros que lo ampliaban. Este último buscaba entender la interculturalidad como un enfoque abarcador de todas las dimensiones de la sociedad, poniéndola en el lugar de la producción de relaciones dialógicas, es decir, en el lugar de la política.

En Chile, el debate sobre la interculturalidad se intensificó a partir de la década de 1990 con el retorno a la democracia. En un contexto de emergencia indígena, el Acuerdo de Nueva Imperial en 1989 marcó el inicio de una serie de compromisos del Estado con los pueblos indígenas²⁹. Gran parte de los trabajos sobre interculturalidad en Chile han recaído en la experiencia mapuche, debido a su población. En este sentido, la interculturalidad institucionalizada en la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha sido interpretada por autores como Williamson como un proceso político de disputa que conlleva, resistencia y producción cultural³⁰. Esto implica que algunos autores sugieren que ese enfoque sea integral, contextualizado y transformador³¹.

Estos procesos, los internacionales, regionales y nacionales, incidieron en los vocabularios que los pueblos indígenas usaban para discutir políticamente, para establecer sus agendas y negociar en la mesa del Estado. De este modo, las reflexiones y los conceptos que habían circulado desde organizaciones

²⁶ *Ibidem*, p. 84.

²⁷ *Idem*.

²⁸ *Idem*.

²⁹ Gutiérrez, Gabriela, «La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la Educación Intercultural Bilingüe», *Cuaderno de Trabajo Social*, vol. 5, n° 1, 2020 (pp. 120-145), pp. 125-127.

³⁰ Williamson, Guillermo, *op. cit.*, p. 130.

³¹ Ibáñez, Nolfi y Druker, Sofia, «La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción», *Convergencia*, n° 78, 2018 (pp. 227-249), pp. 236-244; Arias, Katerin, «Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas», *EDUCADI*, vol. 1, n° 2, 2016 (pp. 59-82), pp. 66-69.

internacionales y organismos no gubernamentales eran algunas de las herramientas disponibles.

3. Pueblos indígenas en el Chile de la transición y la etnogénesis andina

En una nota al pie de su libro *Chilenizando a Tunupa*, Sergio González sugiere que la escuela rural Kusayapu, en Pachica, fue una de las primeras inauguraciones del ministro de Educación Ricardo Lagos, en el gobierno de Patricio Aylwin³². Este hecho, al menos en el relato del historiador, ilustra un clima político que, a inicios de la democracia pactada, otorgaba una relevancia inusual a los asuntos indígenas en Chile. La curiosa coincidencia entre los énfasis asumidos por Aylwin al respecto, la visibilidad de un ministro que luego será presidente de la república, y la actitud cronista del historiador que asistió a la cita, habla de la historicidad concentrada de inicios de los años noventa. Hoy, tres décadas después, la densidad simbólica de aquella ceremonia en una escuela rural de Huara aparece como un hito de los procesos de democratización, pero también, de lo que quedó trunco.

Durante la última década de la dictadura, diversas movilizaciones sociales contribuyeron a crear un clima propicio para las altas expectativas que generó el proceso de democratización. Organizaciones como ONG, sindicatos y agrupaciones sociales trabajaban para el retorno a la democracia como una oportunidad para impulsar las diversas reformas³³. A pesar de ello, una vez iniciada la transición en la década de 1990, dichas expectativas comenzaron a disiparse. Una serie de acuerdos institucionales entre los actores políticos que lideraron el proceso mostraron importantes limitaciones en el contenido democrático del nuevo orden. En términos de Garretón, se configuró así una democracia incompleta³⁴, caracterizada por su incapacidad para transformar las estructuras heredadas del autoritarismo, lo que derivó en un proceso de desmovilización y despolitización de la sociedad³⁵. No obstante, en ese proceso de movilización tuvo lugar una «reinserción de los saberes de las ciencias sociales», en la que académicos, ONG y centros de estudios propiciaron una convergencia de ideas que serían retomadas por grupos alineados con nuevas formas de identificación política³⁶.

Después del Acuerdo de Nueva Imperial (1989) se concretó la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI), que tenía como función asesorar al presidente en la materia, además de preparar el borrador de ley que había comprometido.

³² González, Sergio, *Chilenizando a Tunupa*, Centro de investigación Diego Barros Arana, Santiago, 2002, p. 176.

³³ Araya, Rodrigo, «Movimientos sociales entre la dictadura y la democracia. El tránsito entre la esperanza de los cambios y la desmovilización noventa. Chile: 1983-1994», eds. Aceituno, David y Rubio, Pablo, *Chile 1984/1994 Encrucijadas en la transición de la dictadura a la democracia*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2020 (pp. 247-274).

³⁴ Garretón, Manuel y Garretón, Roberto, «La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales», *Revista de ciencia política*, vol. 30, n° 1, 2010 (pp. 115-148), pp. 116-120.

³⁵ Rovira, Cristóbal, «Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 69, n° 2, 2007 (pp. 343-372), pp. 363-366.

³⁶ Moyano, Cristina, «Relatos políticos sociales durante la primera década de transición a la democracia en Chile: Campo político intelectual y performatividad, 1990-1998», *RE-PRESENTACIONES*, vol. 5, n° 15, 2021 (pp. 25-52), pp. 29-33.

Seminarios, encuentros y negociaciones de por medio, en 1993 se aprobó la Ley Indígena y nació la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI. De ahí en adelante, comienza una nueva etapa, signada por la tensión entre la institucionalización o la marcha colindante de los procesos políticos indígenas.

En ese período de altas expectativas asociado a los primeros años de la transición, el proceso de etnogénesis —concebido como una dinámica de reelaboración étnica y política en la que comunidades históricamente invisibilizadas reemergen como sujetos colectivos³⁷— cobró especial relevancia. Este proceso, sustentado en una profunda historicidad e impulsado por condiciones contextuales, dejó una huella importante en la presencia indígena dentro del discurso público. En este marco, comunidades aymaras que habían sido marginadas por las políticas de chilenización impulsadas por el Estado comenzaron a organizarse, articulando narrativas en torno a la recuperación de la lengua, la demanda de reconocimiento y la afirmación de su diferencia cultural³⁸.

Gundermann plantea la existencia de una doble paradoja en el proceso de etnogénesis andina. Por un lado, la asimilación impulsada por el Estado a través de la chilenización llevó a que los pueblos andinos adoptaran estrategias de alineación con el modelo nacional como forma de sobrevivencia, negando su idioma e identidad cultural³⁹. No obstante, esta misma búsqueda de integración sentó las bases para un posterior resurgimiento identitario. Factores como la migración de jóvenes hacia zonas urbanas, la emergencia de una élite intelectual aymara con vínculos e influencias internacionales, y las persistentes problemáticas estructurales relacionadas con el acceso al agua y la tierra, contribuyeron a generar un escenario propicio para que conceptos como la interculturalidad fueran apropiados y utilizados en los discursos.

La construcción conceptual de la identidad aymara se vio influida por conexiones con otras trayectorias, entre las que destacan el pensamiento indigenista de Fausto Reinaga y el trabajo de diversas ONG, como TER, TEA, APACHETA y CREAR⁴⁰. Estas ideas se reflejarían en los fundamentos de la organización, que según Chipana «obedece a una respuesta vivencial, económica e histórica, por la imposición de una larga tradición colonizadora que ha sepultado la historia del pueblo aymara, y junto con ello, su proyecto de vida india»⁴¹. En este contexto, el término “indio” fue resignificado y reapropiado como una herramienta de defensa y afirmación

³⁷ Luna, Galo, «Trayectoria crítica del concepto de etnogénesis», *Logos*, vol. 24, n° 2, 2014 (pp. 167-179), pp. 174-177.

³⁸ Zapata, Claudia, «Memoria e historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los Aymaras de Chile», *Revista de Antropología Chilena*, vol. 39, n° 2, 2007 (pp. 171-183), pp. 171-180.

³⁹ Gundermann, Hans, «Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000», *Estudios Atacameños*, n° 19, 2000 (pp. 75-92), p.76; Gundermann, Hans, «Los pueblos originarios del Norte de Chile y el Estado», *Diálogo Andino*, n° 55, 2018 (pp. 93-109), pp. 95-105.

⁴⁰ Choque, Carlos, «Divergencias y antagonismos del movimiento social indígena en la Región de Arica y Parinacota (1965-1985)», *CONFLUENZE*, vol. 1, n° 2, 2009 (pp. 267-289), pp. 280-283.

⁴¹ Chipana, Cornelio, «Las organizaciones aymaras: origen y proceso», *I Congreso Chileno de Antropología*, 1985 (pp. 437-457), p. 446.

identitaria, aunque su uso generó debates en instancias como la discusión de la Ley Indígena de 1993⁴².

Además de la lectura de referentes teóricos, el resurgimiento identitario aymara durante el periodo transicional se apoyó en espacios de diálogo y expresión cultural que ya existían previamente, pero que fueron potenciados en función de una articulación política más clara. Estas instancias, que antes se centraban principalmente prácticas culturales como fiestas populares⁴³ –forma recurrente de reproducción simbólica de tradiciones⁴⁴–, adquirieron un nuevo sentido al convertirse en escenarios para el fortalecimiento identitario y la reflexión colectiva.

Ejemplo de ello son los «Encuentros de Juventudes Aymaras», que, en su cuarta edición, contaba con representantes mapuches de Santiago y Temuco⁴⁵. A esto se suman iniciativas como cursos sobre cultura andina dirigidos a estudiantes⁴⁶, motivadas por la percepción de que el sistema educativo contribuía indirectamente a la migración y al abandono de los pueblos⁴⁷. En este contexto, los talleres y proyectos educativos bilingües adquirieron especial relevancia⁴⁸. Asimismo, se organizaron foros de conversación que contaron con la participación de representantes indígenas de otros países, fortaleciendo así el intercambio de experiencias y perspectivas a nivel internacional⁴⁹. Estos espacios de encuentro operaron también como plataformas para la incipiente construcción de lenguajes políticos, en los que conceptos como la interculturalidad comenzaron a ocupar un lugar.

En el mundo andino chileno, y haciendo énfasis en las políticas públicas, la interculturalidad se ha revisado enfocándose principalmente en la EIB. Desde las perspectivas de la historiografía y la educación, Mondaca y Gajardo identifican tres fases en la instauración de la interculturalidad en la región fronteriza. A partir de la segunda fase, correspondiente a la década de 1990, se registra un avance significativo relacionado con la promulgación de la Ley Indígena en 1993, la creación de la CONADI y los proyectos de EIB promovidos por el MINEDUC en 1995. Este proceso cobró mayor relevancia en la década de 2000 con la implementación del Programa Orígenes, consolidando la importancia de la interculturalidad en las comunidades

⁴² Las entidades andinas definirán idoneidad del término indígena, La Estrella de Arica, 27 de diciembre de 1990, p. 17.

⁴³ Inti, dirigente aymara, relata «En la universidad llamamos a la conciencia política como estudiantes, porque llamamos a bailar nuestros bailes, en ese tiempo era una vergüenza, [...] nosotros jóvenes revolucionarios nos dijimos, “vamos tenemos que bailar con la convicción ya cargada” [...] entrevista 1 de octubre de 2024

⁴⁴ Homobono, José, «Fiesta, tradición e identidad local», *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, vol. 22, n° 55, 1990 (pp. 43-58), p. 45.

⁴⁵ Jóvenes andinos inician encuentro, La Estrella de Arica, 7 de marzo de 1990, p. 5.

⁴⁶ Parte curso sobre cultura andina dirigida a estudiantes, La Estrella de Arica, 15 de mayo de 1990, p. 28.

⁴⁷ Sistema educativo es factor disociador entre los aymaras, La Estrella de Iquique, 23 de abril de 1991, p. 11.

⁴⁸ Instituto Técnico profesional aymara se inaugura en marzo, La Estrella de Arica, 5 de enero de 1991, p. 7.

⁴⁹ Cacique argentino trajo mensaje a pueblos aymaras, La Estrella de Arica, 10 de febrero de 1991, p. 8.

indígenas⁵⁰. No obstante, hubo discusiones más amplias, que reflejaban intereses y usos de la categoría que desbordaban las cuestiones técnicas.

4. El sustrato de la interculturalidad: lenguajes de políticos en disputa

En este apartado se analizarán los discursos sobre interculturalidad desplegados en el Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural, realizado en Iquique en 1990, a través de su representación en prensa. Este material sirve para mostrar los vocabularios que organizaban el problema, haciendo prevalecer agendas alineadas con los intereses de distintos grupos, por lo que es un indicador del estado de los debates del momento.

Entre el 22 y 25 de abril de 1990 se realizó en Iquique el Primer Seminario Internacional de Educación Intercultural. El seguimiento de este evento muestra qué tipo de actores estaban dialogando al respecto, y en qué clave lo hacían. El discurso académico servía de puente para comunicar preocupaciones institucionales y demandas indígenas que, desde activistas y profesores que cumplían esa función en la universidad, establecían los límites del debate. En la revisión se pueden ver tres tipos de discursos: académicos; institucionales, tanto del gobierno como ONG; y activistas.

El seminario abordaba un tema que, según González, «había estado completamente ausente de la educación rural (y urbana) en la región y en Chile» y era «una primera muestra de un cambio de ambiente no solo político sino también cultural en la región»⁵¹. Este evento fue organizado por el Taller de Estudios Regionales, en coordinación con la ONG. italiana Terra Nuova y la Universidad Arturo Prat, y fue auspiciado por el Programa Interdisciplinario de Investigación en Educación (PIIE) y la UNESCO-OREALC. Además, contó con la presencia de especialistas de diversas universidades como la Universidad de la Frontera, Playa Ancha, La Serena, Tarapacá, Católica de Valparaíso, Antofagasta, la Fundación Instituto Indígena de Temuco, Taller de Estudios Aymara (TEA), Pacha Aru, entre otros. También hubo representantes internacionales de Bolivia, Ecuador y Argentina⁵².

Una nota de prensa refleja el modo en que se hablaba de interculturalidad a inicios de la década de 1990 desde el lenguaje común: «se inauguró ayer un seminario sobre educación intercultural con el fin de analizar el efecto de la educación en comunidades indígenas». Se desprende del extracto -el primer párrafo de la nota-, que los efectos de la educación en indígenas son distintos, haciendo una distinción que sugiere la no igualdad en las ciudadanías. El texto plantea que «el evento está dirigido a toda la comunidad regional, pero principalmente a los profesores rurales»⁵³. Como se puede ver, se asumía o se entendía que temáticas como esta interesaban principalmente a indígenas, y en forma secundaria al resto de la

⁵⁰ Mondaca, Carlos y Gajardo, Yeliza, «La Educación Intercultural Bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010», *Diálogo Andino*, n° 42, 2013 (pp. 69-87), pp. 69-74.

⁵¹ González, Sergio, *op. cit.*, p. 236.

⁵² Educación Intercultural, La Estrella de Iquique, 7 de mayo de 1990, p. 2.

⁵³ Propuesta concreta para los aymara de la región, La Estrella de Iquique, 26 de abril de 1990, p. 3.

población. La prensa consignaba que, según la opinión de especialistas, en ese momento no había:

planes especiales de enseñanza intercultural y bilingüe. Solo se observa una actividad extraprogramática en la escuela de concentración fronteriza de Colchane, destinada a motivar el uso de la lengua vernácula y a recuperar algunas formas culturales típicas, expresadas en manifestaciones artesanales, cerámica y tejidos. (Indicó) que las características del quehacer educativo en el altiplano son favorables para una rápida extinción de la lengua y la cultura aymaras⁵⁴.

Esto es consistente con la afirmación de González: «la preocupación sobre el carácter intercultural y bilingüe de la ruralidad ariqueña (e iquiqueña) no llegará hasta la reforma educacional de 1990»⁵⁵.

El Intendente Regional, Nelson Garrido (representante del poder ejecutivo en la región) daba luces de cuáles eran las ideas políticas que circulaban, o al menos de aquello que se hablaba en el periodo:

Un evento de la naturaleza del que nos congrega no es común, ni menos a poco más de un mes de haber asumido el nuevo gobierno. Las circunstancias presentes y las decisiones de reconstruir la democracia han posibilitado que hoy hablemos de los pueblos indígenas de la región y del país⁵⁶.

Se refiere también a la valoración de esfuerzos que, según sus palabras, eran un aporte importante a la «construcción de un nuevo tipo de sociedad: diversa pero unida; heterogénea, pero con intereses nacionales comunes; integrada, pero no asimilada». Garrido se comprometía a «favorecer todas las iniciativas que estimulen una nueva lectura de nuestra realidad regional, con los ojos puestos en el mar, la pampa y el altiplano y que reivindique las postergaciones históricas de que ha sido objeto el pueblo aymara»⁵⁷. Aquí se hace evidente la relación que, al menos desde la voz de políticos en puestos institucionales, se hacía de la democratización y las reivindicaciones indígenas.

Los discursos sensibles a la interculturalidad y los pueblos indígenas, en ese momento, parecían entenderse como autorizados, pero desde un sesgo paternalista. En el acto inaugural del seminario, el Rector de la Universidad Arturo Prat expresó a la prensa su preocupación por lo que describió como una acelerada pérdida del idioma aymara en el altiplano, señalando que en los valles precordilleranos

⁵⁴ Niños andinos posponen uso del aymara por rudimentario español, La Estrella de Iquique, 26 de abril de 1990, p. 5.

⁵⁵ González, Sergio, *op. cit.*, p. 88.

⁵⁶ Me comprometo a reivindicar la postergación del pueblo aymara, La Estrella de Iquique, 26 de abril de 1990, p. 5.

⁵⁷ *Idem*.

prácticamente ya no se escuchaba. Añadía, además, que la comunidad habría perdido en gran medida su identidad sociocultural⁵⁸. La relación entre la academia y las organizaciones no gubernamentales que había surgido en la década de 1980 puede verse a través de estas mismas expresiones, pues registran esas alianzas que, en clave de desarrollo, proyectaban una preocupación específica por el pueblo aymara. El rector planteaba que «el año recién pasado la universidad acogió el desafío de parte del Taller de Estudios Regionales para apoyar el desarrollo y la identidad regional, llevando a la cultura aymara al sitio que se merece, iniciando en conjunto un proceso de reflexión, investigación y capacitación dentro del cual este seminario se enmarca, siendo la problemática educativa de especial importancia e interés». También enfatiza en que «el seminario es una invitación a cuestionar las visiones etnocentristas que caracterizan habitualmente e impiden reconocer y respetar otras realidades y, lo que es peor, acertar sus aportes», concluyendo con un llamado a que «abogamos, por tanto, por el reconocimiento constitucional de estos pueblos y, de una vez para siempre, entender que nuestro país es poblacional y culturalmente complejo y diverso»⁵⁹.

La visión del rector sobre el rol de la escuela se alinea con la crítica formulada por Pedro Apala, especialista de la UNICEF, en cuanto a las limitaciones estructurales del sistema educativo del momento. Ambos discursos reconocen que la escuela ha sido un agente activo en la pérdida de identidad sociocultural del pueblo aymara, aunque también le atribuyen un potencial transformador. Mientras el rector sostiene que la institución escolar tiene una «gran cuota de responsabilidad» en dicha pérdida, también la presenta como una posible palanca para su rescate, proponiendo una educación que revalorice la lengua, cultura e identidad aymara, no solo en beneficio de los pueblos indígenas, sino como un patrimonio común de toda la población regional⁶⁰. En una línea similar, Apala «cuestionó los currículos, por cuanto tales son concebidos para ajustarse al esquema social y principios de la organización escolar vigente y no para impugnarla o modificarla»⁶¹. La intervención de la autoridad universitaria se acentuaba con ideas importantes en el periodo «el seminario es una invitación a cuestionar las visiones etnocentristas que caracterizan habitualmente e impiden reconocer y respetar otras realidades y, lo que es peor, acertar sus aportes», concluyendo con un llamado al «reconocimiento constitucional de estos pueblos y, de una vez para siempre, entender que nuestro país es poblacional y culturalmente complejo y diverso»⁶². En ese mismo marco, Apala desarrolló una visión que interpretaba los cambios emergentes en el mundo indígena andino como parte de un proceso mayor de reactivación civilizatoria. Inspirado en la noción de *Pachakuti*, proponía pensar estos movimientos no solo como reacciones políticas localizadas, sino como señales de una transformación histórica profunda, comparable a otros resurgimientos culturales del siglo XX⁶³.

⁵⁸ El pueblo aymara ha perdido su identidad, *op. cit.*, p. 6.

⁵⁹ *Idem.*

⁶⁰ *Idem.*

⁶¹ Efectos contradictorios de la educación, *op. cit.*, p. 9.

⁶² *Idem.*

⁶³ *Idem.*

El lingüista Manuel Mamani, frecuente en la opinión pública en el periodo, declaraba que, en ese momento, se estaban haciendo esfuerzos «para buscar una estrategia que, en primer lugar, logre el desarrollo de identidad cultural de la comunidad aymara y posteriormente el desarrollo de su lengua materna». «La lengua aymara tiene una especial importancia y toma su más alta posición en el desarrollo de las ceremonias rituales y tradicionales, por esta razón la lengua nativa es uno de los elementos más activos en la preservación de la cultura aymara»⁶⁴. Mamani constantemente insistía en la necesidad de estudiar de manera sistemática la lengua aymara para integrarla al sistema educativo. Sin embargo, en la misma nota aparece una idea que es frecuentemente mencionada: las y los comunarios aymaras son reacios a que se les enseñe la lengua a las nuevas generaciones por los prejuicios y discriminación que viven. En este periodo había quienes preferían que sus hijos e hijas fueran formados en castellano como primera lengua y no consideran relevante el aprendizaje del aymara. Estos debates estaban muy abiertos, dando cuenta de la diferencia entre quienes asumían posturas más activistas, y quienes consideran prioritaria la integración social sin distinción étnica.

Pero tal como se ve en los debates latinoamericanos, aunque se tiende a asociar la discusión sobre la interculturalidad con el ámbito educativo, esto no era una exclusión. La antropóloga de la Universidad de La Serena, Erika Zúñiga Fuentes planteaba que lo que estaba en juego eran las relaciones de dominación impuestas por la conquista, sugiriendo que:

*[...] el resultado visible de tal proceso fue la formación de minorías a las que el chileno medio sigue considerando inferiores culturalmente, agregando que el patrón de calidad de “dominante” y “dominado” quedó incorporado al patrimonio cultural del país y su urgente cambio es tarea pendiente[...]*⁶⁵.

Zúñiga sostenía que «la historia del país ha adoptado una actitud prejuiciosa frente a las minorías étnicas y los educandos deben reeducarse en la relación intercultural». En este sentido profundizaba en categorías que son muy significativas para comprender las relaciones interculturales: «la perpetuación de la discriminación y la violencia cultural y por tanto el problema actitudinal debería ser revisado por parte de los planificadores del sistema educativo. En la medida que este aspecto sea dejado de lado o soslayado, la situación de violencia cultural aprendida por los educandos del país se mantendrá». La especialista sugería las razones del mantenimiento de esta situación en el año 1990:

[...] En primer lugar, la problemática indígena se siente como una situación de ciertas regiones del país. Luego, para la mayoría de los chilenos, su vinculación a lo indígena es apenas un vago recuerdo de su época escolar, una unidad introductoria en el

⁶⁴ El ministerio debe preparar maestros para niños andinos, La Estrella de Iquique, 28 de abril de 1990, p. 9.

⁶⁵ La historia ha prejuzgado a las comunidades indígenas, La Estrella de Iquique, 29 de abril de 1990, p. 9.

curso de historia de Chile, exótica y desvinculada del presente, y por último, la esporádica información sobre indígenas, que llega por los medios de comunicación de masas, los muestra como grupos muy privados materialmente con cuyo estatus inferior en la sociedad nadie desearía identificarse», «desde la perspectiva y valorización de los pueblos indígenas la historia oficial reproduce de una manera repetitiva un discurso profundamente racista que se constituye en cultura y refuerza los sistemas de segregación a los que se ven sometidos los actuales pueblos indígenas. Cualquier política a favor de la autonomía de estos pasará por la incomprensión de gran parte del país educado en estos valores absurdos[...]»⁶⁶.

En una carta al director, los organizadores del Seminario Mario Berrios Medel de la Universidad Arturo Prat y Sergio González del Taller de Estudios Regionales, mencionan pormenorizadamente a gran parte de los participantes⁶⁷. Lo más relevante es que esta narrativa refleja el ambiente que existía en la región para discutir estas cuestiones. La carta agradecía el:

apoyo y colaboración que hemos entendido como un verdadero compromiso con el problema educativo e indígena de nuestra provincia y país (...) la solidaridad ha sido característica de este seminario, incluida aquella recibida por los medios de comunicación escrita, radial y televisiva de nuestra región. Dicha mancomunidad solidaria permitió estar por sobre diferencias que, como es natural, surgieron en el transcurso del Seminario y, alcanzar, a través del consenso y la participación de todos las conclusiones y sugerencias que se entregaron al día de la clausura al señor Ministro de Educación Ricardo Lagos Escobar»⁶⁸.

Lo interesante de estas expresiones es que revelan como se lograba aunar una serie de esfuerzos que, en otros momentos, se hallaban dispersos y con menos fuerza. Como se puede ver, en el periodo había una configuración discursiva que entrecruzan las narrativas de la cooperación internacional, como por ejemplo la ONG Terra Nuova, con liderazgos profesionales como el de Sergio González, Hans Gundermann, Ana María Carrasco, Viviana Gavilán, entre otros, que se articulaban en espacios de discusión académica y político-social, y que dialogaban con el mundo activista indígena como el de Aru Pacha con Cornelio Chipana, o Antonio Mamani de Aymar Marka.

De lo anterior se desprende que, aun cuando no se hayan encontrado menciones escritas significativas al concepto de interculturalidad antes de la vuelta a la democracia, era una noción que circulaba principalmente por espacios académicos

⁶⁶ *Idem.*

⁶⁷ Educación Intercultural, op. cit., p. 2.

⁶⁸ *Idem.*

y de organizaciones no gubernamentales. Al respecto, Antonio Mamani, dirigente de la organización aymara Aymar Marka, plantea que esta preocupación surgió de los diálogos que se tenían con la cooperación italiana, fundamentalmente la ONG Terra Nuova: «el tema de la interculturalidad, lo incorporamos antes, cuando estábamos en el periodo de la CEPI⁶⁹, y gracias a una relación que tenía el TER con Terra Nuova. Ahí se trajo a Matías Abraham, quién realizó un seminario importante junto a Sergio González. Así es como se fueron asentando las bases para poder generar un proyecto de instalación de una carrera intercultural, gracias a los recursos de Terra Nuova», «Ese curso sirvió para demostrar en las negociaciones que este ejercicio estaba dando resultados, y como el Ministerio de Educación iba a ser parte apoyando en el tema del presupuesto, sin embargo, fue difícil, ya que la carrera era muy cara y existían muchas complicaciones»⁷⁰. Aunque el término ya circulaba en ciertos ámbitos, fue en los encuentros organizados en el contexto del Quinto Centenario de la Llegada de Colón cuando comenzó a discutirse ampliamente⁷¹.

5. Consideraciones finales

El himno que caracterizó la transición a la democracia reflejaba muy bien la atmósfera que respiraba una parte considerable de la sociedad nacional: «Porque creo que mi patria necesita dignidad, por un Chile para todos»⁷². Pero ¿quiénes eran todos en esa articulación? Es posible plantear que, efectivamente, había una intención política de ver a los pueblos indígenas. El Acuerdo de Nueva Imperial, que, asumido el nuevo gobierno, puso en marcha a la institucionalidad el Estado para recoger las reivindicaciones indígenas da cuenta de ello. Sin embargo, las estructuras que debían enfrentar esas buenas voluntades eran más complejas de lo que parecía.

Los pueblos indígenas, por su parte, tenían sus propias agendas, y el pueblo aymara en el norte de Chile, más especificidad aún. El proceso de etnogénesis estaba dotando de agencia a las organizaciones y sujetos, y estos usaban las herramientas disponibles para la negociación. La categoría de interculturalidad era, quizás, una de las menos cuestionadas, pues tenía la posibilidad de ser bisagra entre mundos dispares: era una herramienta para el gobierno, para la academia, para organizaciones internacionales, y para los diversos pueblos que demandaban una transformación de las relaciones con el Estado y la sociedad en general.

Es muy importante relevar los modos en que se articularon discursos globales y locales, apropiados por diversos actores. La interculturalidad en Chile se nutrió de debates latinoamericanos (ej. Bolivia, Perú) y agendas internacionales (UNESCO, ONGs), pero su implementación local estuvo mediada por los procesos locales de etnogénesis (norte de Chile) y democratización, que incidieron en una tendencia a la folklorización de los debates, en desmedro de la politización de la disputa.

⁶⁹ Se debe recordar que La Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) fue creada en mayo de 1990 para asesorar al presidente Aylwin en la materia.

⁷⁰ Antonio Mamani, entrevista 1 de octubre de 2024.

⁷¹ Aymar Markas participó en Seminario del V Centenario, La Estrella de Iquique, 26 de marzo de 1991, p. 12. Instituto aymara en seminario en perspectiva del V Centenario, La Estrella de Iquique, 2 de julio de 1991, p. 8.

⁷² Guzmán, C. y Escobar, R. Chile, la alegría ya viene. 1988. Cassette.

Como se pudo ver a lo largo de esta revisión, el debate que se produjo en torno al tema refleja una serie de dimensiones. La primera es que existe una permanente tensión entre institucionalización y crítica. La categoría no solo responde a un concepto técnico o pedagógico, sino que es, más bien, un espacio de disputa política donde actores con agendas diferenciadas, discuten para asignar significados y usos. Mientras el Estado promueve una lectura más bien tecnócrata asociada a la definición de políticas públicas sectoriales (como la EIB), líderes indígenas y algunos otros actores con sensibilidad indígena, hacen circular interpretaciones que buscan transformar estructuras asimétricas, en lo social, en lo cultural y en los derechos colectivos. Esta última, tiende a potencial el valor político del debate, a diferencia de la versión institucionalizante que lo restringe a lo técnico.

En la apertura de este debate se pueden ver las dificultades para poner en acto las promesas de la transición chilena. Aunque el Acuerdo de Nueva Imperial (1989) y la CEPI generaron expectativas, la democracia pactada tuvo una capacidad limitada para poner coto a las estructuras monoculturales, y la interculturalidad fue paulatinamente despolitizada por los enfoques técnicos, restringiendo su capacidad de intervención en las asimetrías de las relaciones interétnicas. Por eso es importante mostrar los sesgos que operaban desde el inicio, trazar la trayectoria hasta el presente, y notar que el debate no está cerrado.

La interculturalidad en el norte de Chile durante la transición fue un espejo de las tensiones entre democratización y continuidad autoritaria, entre cooptación estatal y agencia indígena. Estos debates de la década de 1990 siguen plenamente vigentes, transcurridos más de treinta años, pues la primacía de los enfoques técnicos y sectoriales en la interculturalidad impiden que una lectura política ponga en el centro de la cuestión la necesidad de transformar la asimetría de las relaciones interétnicas.

Referencias

Fuentes hemerográficas

La Estrella de Arica, Arica.

La Estrella de Iquique, Iquique.

Bibliografía

- Altmann, Philipp, «La interculturalidad entre concepto político y *one size fits all*: Acercamiento a un punto nodal del discurso político ecuatoriano», ed. Gómez, Jorge, *Repensar la interculturalidad*, UARTES Ediciones, Guayaquil, 2017.
- Araya, Rodrigo, «Movimientos sociales entre la dictadura y la democracia. El tránsito entre la esperanza de los cambios y la desmovilización noventa. Chile: 1983-1994», eds. Aceituno, David y Rubio, Pablo, *Chile 1984/1994 Encrucijadas en la transición de la dictadura a la democracia*, Ediciones Universitarias de Valparaíso, Valparaíso, 2020.
- Arias, Katerin, «Hacia una posible conceptualización de la educación intercultural en contextos indígenas», *EDUCADI*, vol. 1, n° 2, 2016 (pp. 59-82).
- Bengoa, José, *La emergencia indígena en América Latina*, Fondo de Cultura Económica, Santiago, 2000.
- Choque, Carlos, «Divergencias y antagonismos del movimiento social indígena en la Región de Arica y Parinacota (1965-1985)», *CONFLUENZE*, vol. 1, n° 2, 2009 (pp. 267-289).
- Chipana, Cornelio, «Las organizaciones aymaras: origen y proceso», *I Congreso Chileno de Antropología*, 1985 (pp. 437-457).
- Cruz, Edwin, «Estado plurinacional, interculturalidad y autonomía indígena: Una reflexión sobre los casos de Bolivia y Ecuador», *VIA IURIS*, n° 14, 2013 (pp. 57-71).
- Garretón, Manuel y Garretón, Roberto, «La democracia incompleta en Chile: La realidad tras los rankings internacionales», *Revista de ciencia política*, vol. 30, n° 1, 2010 (pp. 115-148).
- González, Sergio, *Chilenizando a Tunupa*, Centro de investigación Diego Barros Arana, Santiago, 2002.
- Gundermann, Hans, «Las organizaciones étnicas y el discurso de la identidad en el norte de Chile, 1980-2000», *Estudios Atacameños*, n° 19, 2000 (pp. 75-92).
- Gundermann, Hans, «Los pueblos originarios del Norte de Chile y el Estado», *Diálogo Andino*, n° 55, 2018 (pp. 93-109).
- Gutiérrez, Gabriela, «La interculturalidad en Chile. Tensiones y desafíos en torno a la Educación Intercultural Bilingüe», *Cuaderno de Trabajo Social*, vol. 5, n° 1, 2020 (pp. 120-145).
- Heise, María; Tubino, Fidel y Ardito, Wilfredo, *Interculturalidad, un desafío*. CAAP, Lima, 1994.
- Homobono, José, «Fiesta, tradición e identidad local», *Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra*, vol. 22, n° 55, 1990 (pp. 43-58).
- Ibáñez, Nolfi y Druker, Sofia, «La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción», *Convergencia*, n° 78, 2018 (pp. 227-249).

- Larraín, Horacio, «Los por qué de la interculturalidad: argumentos para la adopción de una educación intercultural bilingüe», *Revista Ciencias Sociales*, n° 7, 1997 (pp. 3-15).
- Lehmann, David, *The Crisis of Multiculturalism in Latin America*, Palgrave Macmillan, New York, 2016.
- Lozada, Blithz, *La educación intercultural en Bolivia*, Instituto de Estudios Bolivianos, La Paz, 2005.
- Luna, Galo, «Trayectoria crítica del concepto de etnogénesis», *Logos*, vol. 24, n° 2, 2014 (pp. 167-179).
- Martínez, Juan. *Educación intercultural bilingüe en Bolivia*, CEBIAE, La Paz, 1996.
- Mondaca, Carlos y Gajardo, Yeliza, «La Educación Intercultural Bilingüe en la región de Arica y Parinacota, 1980-2010», *Diálogo Andino*, n° 42, 2013 (pp. 69-87).
- Moyano, Cristina, «Relatos políticos sociales durante la primera década de transición a la democracia en Chile: Campo político intelectual y performatividad, 1990-1998», *RE-PRESENTACIONES*, vol. 5, n° 15, 2021 (pp. 25-52).
- Osuna, Carmen, «Educación intercultural y Revolución Educativa en Bolivia. Un análisis de procesos de (re)esencialización cultural», *Revista Española de Antropología Americana*, vol. 43, n° 2, 2013 (pp. 451-470).
- Palti, Elías, «De la historia de “ideas” a la historia de los “lenguajes políticos”. Las escuelas recientes del análisis conceptual. El panorama latinoamericano», *Anales*, n° 7-8, 2004 (pp. 63-81).
- Palti, Elías, *El Tiempo de la Política*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2007.
- Rovira, Cristóbal, «Chile: transición pactada y débil autodeterminación colectiva de la sociedad», *Revista Mexicana de Sociología*, vol. 69, n° 2, 2007 (pp. 343-372).
- Tubino, Fidel, «La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos», *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, n° 5, 2005 (pp. 83-96).
- UNESCO. *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*, UNESCO, París, 2005.
- Vergara, Jorge Iván; Vergara, Jorge y Gundermann, Hans, «Elementos para una teoría crítica de las identidades culturales en América Latina», *Utopía y Praxis Latinoamericana*, vol. 15, n° 51, 2010 (pp.57-79).
- Walsh, Catherine, «Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: Las insurgencias político-epistémicas de refundar el Estado», *Tabula Rasa*, n° 9, 2008 (pp.131-152).
- Walsh, Catherine, «La interculturalidad en el Ecuador: visión, principio y estrategia indígena para un nuevo país», *Revista Identidades*, n° 20, 1999 (pp. 133-145).
- Walsh, Catherine, «(De) Construir la interculturalidad: Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador», ed. Fuller, Norma, *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú, Lima, 2002.

- Walsh, Catherine, «Interculturalidad crítica y educación intercultural», eds. Viaña, Jorge, Tapia, Luis y Walsh, Catherine, *Construyendo Interculturalidad Crítica*, Instituto internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz, 2010 (pp. 75-96).
- Resultados Censo 2017 Chile, <http://resultados.censo2017.cl/>
- Williamson, Guillermo, «Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile», *Perfiles Educativos*, vol. 34, n° 138, 2012 (pp. 126-147).
- Zapata, Claudia, «Memoria e historia. El proyecto de una identidad colectiva entre los Aymaras de Chile», *Revista de Antropología Chilena*, vol. 39, n° 2, 2007 (pp. 171-183).
- Zapata, Claudia, *Crisis del multiculturalismo en América Latina*, Bielefeld University Press, Bielefeld, 2019.
- Zavala, Virginia, *Avances y Desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe en Bolivia, Ecuador y Perú*, CARE Perú, Lima, 2007.