

La construcción subjetiva de los espacios como antecedente para comprender la configuración diferencial de los procesos educativos. Estudio de caso: lugar donde murmullan las aguas, Pueblo Aymará.

Marcelo Esteban Garrido Pereira¹

Resumen

Putre (o lugar donde murmullan las aguas) es vivido por muchos de sus habitantes como una experiencia de enseñanza-aprendizaje continua que permite el mantenimiento o redefinición de sus relaciones con el medio. Pese a ello, se evidencia el fortalecimiento de una experiencia espacial en donde las relaciones del ser humano con dicho medio son cada vez menos conscientes y menos arraigadas. La escasa filiación y la nubosa significación con el mismo, dificultan la sistematización y circulación de dichos contenidos como fundamento de un proceso de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se asiste a una cada vez más creciente, educación informal de espacios ilocalizados (no escenarios) y deslocalizados, en donde la formalidad no ha sabido intervenir de modo pertinente con su currículo altamente eficientista, tecnocrático y globalizado. Al parecer los saberes de experiencia, son deslegítimos y ordinarios, inferiores y poco verdaderos, lo que se traduce en el rechazo a formas cognitivas que se encuentran presentes en el acto educativo informal. Se niega el papel de la experiencia espacial como un todo y se intenta desarticular los proyectos de subjetivación que animan la construcción de un lugar.

1.-Introducción

La presente comunicación intenta entregar algunos antecedentes reflexivos en torno a la experiencia de espacio que es enseñada y aprendida fuera del aula en una localidad indígena Aymará, con el fin de potenciar los procesos y prácticas educativas relacionadas con la Geografía como disciplina curricular, pero además con el fin de potenciar la comprensión de los escenarios de intervención pedagógica. Estos antecedentes fueron levantados a través de una investigación cualitativa-comprensiva que se sustentó en una síntesis de elementos teóricos que provienen tanto de la Sociología de la Experiencia Educativa como desde la Geografía Humanística del Comportamiento. Desde este marco, todos los procesos educativos se encuentran orientados a fortalecer o debilitar los procesos de socialización y de subjetivación de los individuos y por tanto se encuentran orientados a generar determinados encuadres identificatorios sobre los que se constituye la experiencia. Este mismo encuadre teórico permite señalar que todo proceso educativo se encuentra vinculado con diversas formas de construcción espacial y que su configuración diferencial depende en gran medida de las relaciones filiativas, significativas y placenteras que los individuos logran establecer con su medio. Las técnicas utilizadas en el diseño de esta investigación se encuentran vinculadas a enfoques como el etnográfico, el interaccionista simbólico y el de la teoría fundamentada. Para la fase de recolección se utilizó la observación participante, la entrevista en profundidad y los mapas cognitivos, mientras que para la fase de

¹ Geógrafo y Licenciado en Geografía, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Profesor de Geografía y Licenciado en Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Doctor en Ciencias de la Educación, Pontificia Universidad Católica de Chile.
Profesor Titular Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile.

tratamiento se utilizó la narrativa, la codificación selectiva y la aplicación de matrices teóricas.

2.- La construcción subjetiva de los espacios y la necesidad de su rescate en el mundo educativo

La educación formal desconoce la inseparable relación entre la actuación de un individuo y la esencia de la interacción que este mismo individuo establece con su medio. La actuación educativa tiene una manifestación espacial que muchas veces oprime cuando la experiencia esencial no es rescatada en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Existe por tanto la necesidad de indagar en todas las experiencias diferenciadoras² del sujeto que generan crisis y tensiones al interior de la escuela. Lamentablemente este tipo de temáticas que hacen referencia a la complejidad del proceso educativo casi la mayor parte de las veces se aborda sin mirar la experiencia total de los sujetos. La literatura educativa tímidamente vuelve a mirar el problema de la escuela y su incapacidad para leer y significar al sujeto que participa del proceso. Dübét y Martucelli (1998) identifican a la escuela como una instancia además de reproductora, productora y destructora de sujetos:

"La escuela no produce sólo calificaciones y niveles más o menos certificados de competencias: produce también individuos con una cierta cantidad de actitudes y de disposiciones (...) la escuela tiene también el poder de destruir a los sujetos, de doblegarlos a categorías de juicio que los invalidan (...)" (p. 11)

Desde la perspectiva de estos autores, la función escolar ha implicado, tradicionalmente, el abandono del mundo particular y el acceso a una cultura universal lo que ha provocado a su vez una disonancia exacerbada entre la experiencia de promoción de sujetos autónomos y la experiencia de integración de los sujetos en la sociedad. No se va a la escuela a construir experiencia, sino que se va a "ocupar" un modelo vivencial acordado desde la sociedad. Se trata de unos roles no autogestionados (Dübét y Martucelli, 1999). Desde este contexto el accionar de los sujetos, ahora actores, adquiere relevancia, pues deben manejar sus experiencias intentando articular sus componentes de modo tal que logren un "trabajo sobre sí mismos" (Dübét y Martucelli, 1994; 1998; 1999). Dübét y Martucelli (1998) definen un diagnóstico sobre la escuela lo suficientemente desafiante para quienes intentan comprender el fenómeno educativo. Dicho diagnóstico sitúa la pérdida del carácter institucional de la escuela y su funcionalidad reproductora-destructora en la incapacidad que tiene esta de incorporar la totalidad compleja de la experiencia de los sujetos involucrados. Identifican la existencia de una *"multiplicidad de relaciones y de esferas de acción"* (p.14), en donde los protagonistas del fenómeno educativo-escolar construyen su subjetividad. **Con ello reconocen la constante administración de una serie de experiencias que escapan a lo escolar y lo difícil que resulta incorporar estas últimas a la vivencia educativa formalizada.** Es tan alta la varianza de sujetos construyendo su experiencia educativa y tan alta la varianza de situaciones que escapan del control escolar que a veces se tiene *"el sentimiento de que los alumnos construyen al lado o en contra de la escuela"* (Ibid, p. 15). Frente a este problema los autores proponen una alternativa. Se trata de ya no

² En un sentido similar y de modo complementario a la apuesta teórica de esta tesis, convendría destacar que ya existe un importante grupo de investigadores, principalmente franceses, que trabaja en una línea investigativa sobre pedagogía diferenciada entre quienes destacan Allal, L., Merieu, PH., Fournier, M., Legrand, L., y Perrenoud, PH. De modo específico, convendría enunciar alguno de los aportes que realizó este último destacando la idea de que diferenciar la enseñanza es "hacer que cada aprendiz vivencie, tan frecuentemente como es posible, situaciones fecundas de aprendizaje" (Perrenoud, PH., 1996), agrega que "La preocupación por ajustar la enseñanza a las características individuales no surge solamente del respeto a las personas y del buen sentido pedagógico. Ella hace parte de una exigencia de igualdad: la indiferencia a las diferencias transforma las desigualdades iniciales, mediante la cultura, en desigualdades de aprendizaje" (Perrenoud, PH., 1997, p 9)

más explicar la vivencia (y de modo específico la función) de una escuela a partir de los roles de quienes participan en la misma, sino que más bien explicarla desde la forma en que los sujetos gestionan su propia experiencia (Dübet y Martucelli, 1994). En este sentido afirman:

"La fabricación de actores y de sujetos no surge armoniosamente del funcionamiento regulado de una institución en la cual cada uno desarrolla un rol. Entonces es necesario reemplazar la noción de rol por la de experiencia. Los individuos ya no se forman solamente en el aprendizaje de roles sucesivos propuestos a los estudiantes, sino en su capacidad para manejar sus experiencias escolares sucesivas" (Dübet y Martucelli, 1998, p. 14).

La experiencia total y compleja de los individuos ha sido obviada por los sistemas formalizados de enseñanza, al tiempo que se ha impedido que la escuela actúe como espacio para potenciar la subjetivación y la socialización de los protagonistas de la educación. Cada vez menos, la escuela y los ámbitos formalizados, intentan indagar en la experiencia del "otro" y cada vez más intentan anular la diferencia por medio de prácticas homogeneizantes. Una de las dimensiones de esa experiencia diferencial con que los estudiantes llegan, es la dimensión espacial, vale decir, aquella que dice relación con la actuación de un sistema indisociable de significaciones y materialidades. El aprendiz manifiesta de diversos modos, la imposibilidad de construir, en diálogo, su propia experiencia que se ancla a su vivencia cotidiana. La experiencia compleja y esencial escapa al escenario físico impuesto por la escuela, escapa al escenario social delimitado por un proceso de enseñanza-aprendizaje formalizado y más aún escapa a una realidad interaccional ser humano-medio que se encuentra confinada dentro de márgenes tangibles como las rejas o los muros de un establecimiento educacional. **Acudir a una de las manifestaciones de esa amplitud experiencial, puede ayudar a comprender de mejor modo los procesos educativos. Una de esas manifestaciones de la amplitud experiencial es el espacio geográfico, término que connota múltiples significados pero que en este estudio será trabajado del modo menos clásico.**³

Al respecto resulta interesante rescatar algunas aportaciones del profesor Tuan (1983) quien sitúa al espacio, objeto-sujeto de la Geografía, en el plano de la experiencia:

"La experiencia está constituida de sentimiento y pensamiento. El sentimiento humano no es una sucesión de sensaciones distintas; más precisamente la memoria y la intuición son capaces de producir impactos sensoriales en un cambiante flujo de experiencias, de modo que podríamos hablar de una vida de sentimiento, así como de una vida de pensamiento" (Ibid, p. 11)

La cognición (y/o la actuación) aparece como la concreción de la experiencia del ser humano. Dichas experiencias son variables y limitadamente han sido entendidas sólo como en su dimensión sentimental. Cómo si sólo lo sensitivo fuese una vivencia o como si lo sensitivo fuese posible de separar de lo pensamientos. Sentimientos y pensamientos se conjugan para configurar una única experiencia que adquiere significados sólo en la medida de siendo para mí. Toda experiencia remite a las posibilidades de la especie más allá de su configuración meramente animal y toda experiencia se construye en base a

³ Algo así como del paradigma menos progresivo existente en los discursos científico-geográficos en Chile.

modelos de pensamiento. La vida es entonces una experiencia compuesta de al menos dos formas de materia que por lo general conviven y se manifiestan de manera conjunta. El espacio experienciado de forma placentera adquiere además de un carácter distintivo <<entiéndase lugar>>, una posibilidad de manifestarse con grados de intensidad diferenciales que tienen que ver con los grados de involucramiento cognitivo (por ejemplo a nivel perceptivo) entre el ser humano y el medio:

“Las experiencias íntimas yacen enterradas en lo más profundo de nuestro ser, de modo apenas carecemos de palabras para darles forma, más frecuentemente no estamos siquiera conciente de ellas”. (ibid, p.151)

En dicho sentido la intimidad depende en cierta medida de la manifestación temporal de la relación placentera ser humano-medio. Si bien las experiencias de lugar pueden ser dinámicas en un período de tiempo, la configuración de un lugar es siempre estática. La detención de un momento vivencial que se registra perceptivamente y que se codifica representacionalmente permite la asignación de dicho carácter placentero a la experiencia espacial:

“Lugar es una pausa en el movimiento. Los animales incluyendo a los seres humanos, descansan en una localidad por que ella atiende ciertas necesidades biológicas. La pausa permite que una localidad se torne un centro de reconocido valor” (Ibid, p. 153)

El espacio lugar, como experiencia particular y colectiva permite revelar la esencia del ser humano y permite entender las posibilidades infinitas que tiene el ser humano de relacionarse afectivamente más allá de si mismo, incluso, creando nuevos mundos que se hayan en el plano de imaginación⁴, pero que en la escala de los juicios valóricos representan proyectos de identidad más o menos acabados sobre el ser uno y sobre el ser nosotros. El lugar es además posibilidad de lenguaje, en tanto la afectividad se desarrolla en base a códigos y por medio de canales comunicativos que permiten potenciar procesos de identificación y de intersubjetividad.

3.- Putre: Murmullo que adormece

De ser una saya⁵ de paso ubicada en una meseta interfluvial, Putre pareciera ya no sólo estar constituida de los ruidos de las aguas que la bordean y que la cruzan. Ahora esta comarca aparece como hito de encuentro y dominación de microformas culturales que son atraídas por su categoría política. Putre es cosmopolita y su redefinición identitaria se explica menos por su constitución de casa que por su condición de apertura al mundo.⁶

3.1.- La construcción de un espacio llamado Putre

Le proponemos al lector un camino un tanto distinto para vislumbrar los resultados de esta investigación. Lo haremos desarrollando una reflexión sobre la

⁴ Se revitaliza el concepto de “Terrae Incognitae” trabajado por John Wright (1947) que alude a la construcción de mundos ideales teniendo como eje encauzador, el desarrollo de la imaginación y el criterio del juicio estético.

⁵ Lugar de parada, punto de emplazamiento.

⁶ De ser un importante centro de paso de rutas mineras, Putre adquiere importancia como entidad urbana para el altiplano concentrando gran parte de las actividades de servicios tanto estatales como privadas. El reciente impulso del turismo como política económica desde el nivel central y la re-conversión económica generada por la destrucción de los sistemas productivos de intercambio configuran una situación de enclave turístico que la proyectan como una ciudad que está muy preocupada de perfilar su estatus dentro de la dinámica económica del ocio.

espacialidad y sobre los procesos educativos desde las situaciones clave que definieron el campo de estudio: celebraciones religiosas y procesos productivos asociados. Pese a que la literatura entrega algunas luces respecto a las condiciones en la que se desarrollan estas situaciones clave en los pueblos de pre-cordillera y del altiplano en términos de emplazamiento, localización, disposiciones, sistemas sociales-productivos y componentes culturales, es dificultoso no dudar, si estas descripciones corresponden efectivamente a lo que los sujetos Aymará reconocen como especificidades identificatorias.⁷ Putre se encuentra permanente tensionado entre la tradición como historia continua y la tradición como ruptura. Su categoría de capital provincial y su posición privilegiada entre los poblados de la pre-cordillera la sitúan como un polo de atracción para muchos inmigrantes que buscan un punto de posición productiva (una relativa permanencia). Como asentamiento ofrece una forma de habitar que está bastante alejada de aquello que los libros han descrito, al menos en lo que refiere a su matriz cultural. Eso no quiere decir, sin embargo, que haya ausencia total de elementos míticos (o al menos mágicos) en actuaciones y discursos de sus habitantes⁸. Estas características son las que definen un escenario espacial posibilitador “de acontecimientos”, entre los que se cuentan aquellos ligados al proceso educativo informal.

En primer lugar y tomando en cuenta las celebraciones religiosas, dos relatos pueden resultar ilustrativos respecto a lo que se señala: aquel que se establece en torno a la fiesta de San José y aquel que se establece en torno a la Semana Santa. Entre ambas celebraciones existen diferencias sustantivas en lo que se refiere a cantidad de asistentes y en lo que se refiere a ritos involucrados. Sin embargo, en ambos casos es posible reconocer rasgos de los procesos de producción del espacio y también sobre la educación involucrada en la misma. Respecto de la fiesta de San José resulta interesante destacar que se trata de una ceremonia que no goza de la popularidad de otras celebraciones propias de la religiosidad de masas y de la profesión de fe sincrética. Dicha ceremonia está asociada al calendario litúrgico y vincula a las familias con el cuidado de la iglesia y al patrono con la protección familiar:

“Una señora se aproxima al altar en medio de la homilía del sacerdote. Saca un frasquito.... lo vacía de a poco en una especie de brasero con mango y empieza a esparcir el altar con un humo espeso y de buen olor...junto con un joven son los únicos asistentes. No hay cantos ni bailes asociados, sólo una actitud de oración profunda” (Registro anecdótico. Relato 3)

La convocatoria a la celebración parece indicar un desinterés generalizado por las fiestas religiosas, sin embargo, la jornada laboral a la que están sometidos los habitantes de Putre y la gran cantidad de distracciones paralelas que se disponen para los mismos, pudieran estar atentando contra la congregación de fieles. Muchos de ellos declaran que incluso la no presencia de un sacerdote hace que la celebración no tenga el carácter que antaño tuviera:

⁷ No olvidar aquella espacialidad descrita en el capítulo anterior, que si bien condiciona en términos generales la experiencia de los Aymará, no está plenamente incorporada a nivel de discurso hablado. Es muy difícil que un Aymará sobre todo perteneciente a esta localidad pueda dar cuenta de la complejidad de la dimensión espacial de su cosmovisión. Al mismo tiempo, es pertinente aseverar que la idea de educación para la vida, en donde el pachakuti representa la fuerza movilizadota, se encuentra más presente en los discursos de los inmigrantes que de aquellos que por generaciones habitan Putre.

⁸ El papel del sincretismo religioso como eje estructurante de un “modo de ser” y por tanto “de habitar” sigue siendo importante. Más aún, es vital para los procesos de educación informal de la cultura Aymará. Un excelente ejemplo de ello, es que una gran cantidad de emigrados hacia Arica, vuelve para las grandes celebraciones (Semana Santa y Cruz de Mayo) y convierte a los ritos en los mecanismos por los cuales actúa la socialización de lenguajes y costumbres propiamente Aymará desde padres que han constituido familia lejos de Putre a sus hijos que intentan construir algunos grados de significación e identidad con esta espacialidad.

“no pasan ni cinco minutos y se para de nuevo... esta vez saca un paquete de velas y empieza a colocar velas a todos los santos que estaban en el templo... se sienta... y vuelve a pararse para coger el brasero....el humo... la desaparición momentánea de los sacerdotes.... unas 4 veces repite el hecho....entre medio el otro participante, aquel sujeto que había conocido horas atrás tarqueando es el último en sumarse a la celebración.... al final de la misma me di cuenta de que la misa era una liturgia y seguramente los supuestos curas eran sólo religiosos o seminaristas.... mientras salía del templo Saturnina nos invita a continuar la celebración....eran las vísperas de San José y la fiesta recién comenzaba.... los semicurias, el amigo tarquero y yo” (Registro anecdótico. Relato 4)

Sin embargo, hay otra característica que emerge de esta celebración que es necesaria destacar. Los asistentes frecuentes suelen ser inmigrantes. En el caso estudiado, una señora inmigrante que se ha asentado en Putre proveniente de Bolivia y que mantiene un componente de matriz cultural que se sustancia, todavía, en sus relaciones, con familiares del otro lado de la frontera, acompaña a un inmigrante que proviene del mundo Mapuche y que se esfuerza permanentemente por recuperar, a través de las distintas expresiones artísticas, aquello que define al Aymará. Paradójico, resulta entonces, corroborar que la base de permanencia y resistencia cultural resida en personas que se declaran putreñas pero que nos son identificadas como tales por los originarios. En dicho sentido resulta interesante cómo elementos de la matriz se definen tan notoriamente y se engarzan con la experiencia de ser putreño:

“Entramos a la casa de Saturnina, la señora que ofertaba el incienso en la celebración...habían muchos niños.... entre la conversa y un trago bastante fuerte (cocoroco 96° y leche caliente) me di cuenta que los seminaristas eran nuevos en estas celebraciones...pasan unas minutos y llegan jóvenes aymarás para participar de la continuación de la misa aymarás...nos sentamos en círculo, éramos como una docena... la señora reparte hojas de coca y por último distribuye unas bolitas de azúcar.... debíamos rápidamente confeccionar una bolsa con los pañuelos y depositar en ella la coca y las bolitas de dulce... mientras tanto se iniciaba el rito...con la mano derecha y en la dirección contraria a los minuterios del reloj las se debía pasar la bolsa no sin antes haber sacado una o dos hojas de coca y haberlas llevado a la boca....mientras se recibía la del vecino contrario y nuevamente se sacaba una o dos hojas de coca....eran tres vueltas (quince bolsas por dos hojas de coca... a los minutos las vueltas acabaron y venía el cruce.... se pasaba la bolsita y se repetía el rito pero ahora todos con todos sin importar el orden....aunque desesperado con la situación, por lo menos la hoja sagrada me permitió sentirme libre de la puna....acaba la fase ceremonial y Saturnina, que hacía los oficios de mayordomo, estira una mantel grande y sobre el uno pequeño.... deja caer sobre este último las hojas de coca que le sobraron y deposita al centro una botella con un vasito ...la dueña de casa toma el vasito lo llena y sale de la casa para ofrecérselo a la Pachamama...luego vuelve a llenar el vaso y antes de tomárselo recorre las cuatro esquinas del mantel pequeño roseando un poquito del trago antes de llevárselo a la boca.... todos debemos repetir el acto... para mi sorpresa el trago es una piscola....termina la misa y es hora de bailar... es una especie de sound-saya” (Registro anecdótico. Relato 5)

Espacialidad que también se debate entre lo sagrado⁹ y lo profano y que es sostenida como contenido educativo informal entre inmigrantes¹⁰, sobre todo bolivianos, pero que aparentemente no constituye a los originarios de la localidad. En ese contexto se podría afirmar que los sistemas socio-culturales tienden a mantenerse como configuradores de experiencia en aquellos sujetos que vislumbran en el rito religioso parte de los significados que lo constituyen. Sin embargo, las observaciones realizadas en torno a esta fiesta pudieran no ser indicativas de la convocatoria que tienen este tipo de ritualidades para los Aymará. Las condiciones de esta celebración parecieran no ser las mismas que acompañan a las de la Semana Santa. Uno de los primeros actos rituales que configuran a estas últimas, ocurre el día viernes en la tarde cuando los mayordomos se dan cita con sus familias para re-vestir con atuendos a sus santos correspondientes (asignados en el conjunto de celebrantes cada cierta cantidad de tiempo), junto con ello inician el preparativo de las imágenes que acompañarán a Jesucristo en la procesión. Las imágenes de San Juan, Santa María y María Magdalena serán preparadas para peregrinar en unos dispositivos denominados andas¹¹, mientras la imagen de Jesucristo es colgada a algunos centímetros del altar. Mientras se dispone de una escalera para acceder a la imagen articulada, se da por iniciada una liturgia encendiendo el denominado semanario, que es una estructura que permite sostener varias velas al mismo tiempo. Las velas se van apagando a medida que avanza la liturgia acompañada por unos cantos. Cuando la iglesia queda a oscuras, pues todas las velas del semanario se han apagado, quienes portarán las imágenes se han dispuesto en las afueras para iniciar el peregrinaje. Los santos barones, quienes portarán a Jesús en el anda principal tocan la puerta en un ruido que ensordece¹² e ingresan junto con otros feligreses luego de que el mayordomo les abre la iglesia. Cubren el templo con un ruido de matraca y proceden a descolgar a Jesús. A los santos barones los acompañan, los sayones¹³, quienes llevan a María¹⁴, quienes llevan a San Juan, quienes llevarán a María Magdalena¹⁵ y una pequeña niña abrazada por una de las verónicas:

“Cuatro eran las estaciones que esperaban al peregrino. Los santos barones y portadores de cada de unas de los santos (hago referencia al significado sobre el significante pues es la forma en que se configura el habla y más aún el acto de habla) se desplazan con movimientos hacia delante, pseudo-permanencias y movimientos de retroceso... es muy difícil estimar cuando se producen los avances pero las familias congregadas, como nunca antes en el recinto religiosos rodean al conjunto de favorecidos con el don de cargar a la divinidad muerta y sus seguidores. Luego de recorrer durante toda las madrugadas las calles cercanas a la iglesia, se vuelve con varias copas encima” (Registro anecdótico. Relato 6)

Muchos de los asistentes han “subido” a Putre especialmente para la ocasión desde la ciudad de Arica y algunos pocos han “bajado” desde poblados altiplánicos. Estos emigrantes que retornan esporádicamente cumplen con participar como un

⁹ Zeny Rosendahl (2002) señala que: “La reflexión sobre lo sagrado incorpora las consideraciones sobre lo profano. Ello se representa absolutamente diferente de lo profano, esto es, lo primero relacionándose con un divinidad, lo segundo, no. El hecho de la manifestación de lo sagrado, es indicado por el término hierofanía, que etimológicamente significa algo sagrado que se revela. Lo sagrado se manifiesta siempre como una realidad de orden enteramente diferente a la realidad de lo cotidiano. Son numerosas las hierofantas. La manifestación de lo sagrado en un objeto cualquiera, un árbol, una piedra, o una persona implica algo misterioso, ligado a la realidad que no pertenece a nuestro mundo...” (p. 27)

¹⁰ Quien activa el proceso educativo informal acerca del cómo experimentar un espacio es justamente alguien que intenta importar una espacialidad.

¹¹ El peregrinaje como trayectoria de sentido se instala como una experiencia de espacialidad-lugar que permite al feligrés común acercarse al dolor de Jesús. Más intensamente, el peregrinaje doloroso emulará además la identidad desgarrada del Aymará que regresa para autoafirmarse como tal.

¹² Si bien en la literatura de la religiosidad popular, esta experiencia se explica a propósito de la analogía entre la oscuridad como dolor de la pasión y desde el dolor como conexión con el sufrimiento humano, una buena parte de los entrevistados desconoce dicho significado y se aventura en otros como oscuridad con temor, o simplemente oscuridad como duelo. En todos los casos la espacialidad religiosa se configura en lugar, toda vez que hay dotación permanente de valoraciones y significados pese a que muchas veces escape a lo señalado por quienes han estudiado la matriz cultural.

¹³ Son feligreses que se encuentran en fila continua a los santos barones.

¹⁴ Comúnmente se les denomina las verónicas.

¹⁵ Quienes llevan en andas a María Magdalena son jóvenes mujeres que visten de color claro.

asistente común o como un organizador dependiendo la relación familiar y la asignación socio-ecclesial de las festividades y patronos. Muchos de ellos construyen su identidad en base a estos retornos (algo así como dotar de experiencias religioso-místicas a sus experiencias moderno-urbanas) y desde allí se reconocen como putreños.¹⁶ No hay que olvidar que en esta lógica muchos de los hijos de putreños emigrados, intentan recomponer una experiencia que, si bien ha sido conocida de manera abstracta, se les ofrece como repertorio experiencial para adquirir parte de los significados que constituyen el ser Aymará, más específicamente el ser putreño.¹⁷ ¿Qué tipo de espacialidad es la que se deja entrever en estas celebraciones religiosas?, ¿qué claves socio-culturales se asocian a la manifestación de la creencia religiosa y de la profesión de fe?, ¿hay en esta espacialidad descrita alguna posibilidad de comprender la forma en la que operan los procesos de enseñanza-aprendizaje informal?. Las respuestas a estas interrogantes necesitan una mirada aún más profunda que logre recuperar la totalidad de las experiencias de “ser putreño” y que se amplíe a las condiciones socio-culturales y económico-políticas que están definiendo las construcciones espaciales y el acto educativo.

3.2.- Espacialidad: Ilocalización y Continuidad

Cuando se intenta comprender en profundidad la experiencia espacial existe siempre el riesgo de no lograr dicha tarea, pues el desafío de rearticular una realidad (a través de una idea) implica la tarea no menor de fijar la atención sólo en algunas de las relaciones que el mundo de lo subjetivo establece con el mundo de lo objetivo. El espacio es siempre una posibilidad de esa síntesis¹⁸, pero también es siempre una posibilidad restringida, toda vez que el investigador se ve sometido a reducir complejidad. De modo específico, el espacio que nos interesa recuperar (o re-articular) emerge de la recuperación y reconocimiento de las relaciones profundas en términos de afección que se tiene por un medio (soporte/circunstancias). La experiencia de un espacio, en condición de lugar es lo que nos interesa de sobre modo, sin embargo y adentrándonos a las vivencias de quienes habitan Putre, constatamos un proceso de desdibujamiento continuo de las relaciones de filiación, pertenencia e identidad que los individuos establecen con su medio. Se significa un escenario en el que las condiciones mediales y circunstanciales no proveen de los insumos básicos para que los habitantes construyan un proyecto de actuación (normalmente ligado a las posibilidades de interiorizar lo social) e incluso proyectos de subjetivación que les permitan entenderse como activadores de un espacio que les es propiedad afectiva. Una buena puerta de la entrada para vislumbrar algunos principios comprensivos se basan en la condición moderna de Putre, respecto del tipo de actividades políticas, económicas y culturales que ha albergado desde tiempos coloniales. Su emplazamiento en la media cordillera lo ha convertido en punto de paso obligado para los habitantes de pueblos de la baja cordillera y del altiplano, pero también de valles instalados más hacia el sur. Destino de intercambios y centro administrativo se constituye como foco de las inmigraciones¹⁹ de

¹⁶ Notable podría ser la analogía con la creación de paisajes medios propuesta por Yi-Fu Tuan (1998) como resultado de un comportamiento escapista. Lo anterior si se asume que las experiencias místico-religiosas pueden estar en el plano de lo ideal y que las experiencias moderno-urbanas pudieran estar en el extremo de lo real.

¹⁷ Los mecanismos de inclusión experiencial son bastante complejos y sin bien tienen una intencionalidad bastante certera (educación informal) termina por convertirse en un escenario de aprendizajes no esperados y de enseñanzas no fabricadas para la ocasión (algunos jóvenes incluso declaran sentirse como construyendo un espacio de resistencia a la matriz que los segrega)

¹⁸ La necesidad de re-instalar el lugar del pasado (el pasado es un país extraño en palabras de David Lowenthal) configura escenarios permanentes de construcción de utopías que parecieran negar la aparente trayectoria “normal” de Putre. En el mismo sentido no se debiera olvidar lo que señala Paul Ricoeur (2000): “Dado que la utopía procede de un salto hacia otro lugar, a ningún lugar, desarrolla los rasgos inquietantes que son fáciles de descifrar en sus expresiones literarias: tendencia a someter la realidad del sueño, fijación de esquemas perfeccionistas, etc.... Fuga hacia el sueño, negar pasos intermedios en dirección a la idea” (p. 215)

¹⁹ Varias son las preguntas que conmueven cuando Yi-Fu Tuan (1998) describe las migraciones y algunas de sus características como el plano ideal avizorado y la actitud del desplazamiento: “Antes de emprender un movimiento de riesgo, es preciso tener información sobre el lugar de destino ¿De qué información se dispone? La necesidad de creer que en el horizonte se vislumbra un mundo mejor, ¿hasta qué punto predomina sobre la << dura realidad >> que se conoce o se distorsiona?, ¿puede la realidad en el lugar de origen ser tan constrictiva e insoportable que acabe convirtiéndose en el semillero de grandes anhelos e idealizaciones? y ¿pueden estas idealizaciones, en virtud de su simplicidad y viveza, aparentar ser no un sueño más << reales >> que el mundo familiar?” (p.28). Sin duda las respuestas se hayan en los permanentes y sostenidos falsos retornos de los putreños a causa de una identidad siempre en riesgo.

personas que buscan en la capital provincial una puerta de entrada a nuevas formas de producción, al mismo tiempo se han ido consolidando las actividades de ocio que mantienen como centro de operaciones a esta localidad por la gran cantidad de actividades de servicio que presenta. Existe, al mismo tiempo, la creencia más o menos arraigada de que las nuevas poblaciones jóvenes oriundas de Putre²⁰ deben buscar a su vez nuevas expectativas de vida a través de la educación formal en centros urbanos de mayor jerarquía. En esos centros intentan desarrollar una proyección de vida que se enfrenta, muchas veces, a algunas consideraciones de carácter racista que permanecen arraigadas en la población chilena. Su precaria estructura formal de enseñanza no les permite acumular el suficiente capital como para ser movilizado en situaciones nuevas de enseñanza formal. Quienes logran pese ello, proyectarse, difícilmente lograrán volver a “habitar” “el paisaje medio”. Con suerte, seguirán conectados a través de una “nostalgia escapista” que les permitirá desplazarse como forma de huida de una cultura que no sienten como propia, pero que sin quererlo ya los permea. El primer escape (hacia la ciudad) genera el “falso retorno” que no permite mantener la matriz económico-productiva sobre la cual se fundamenta gran parte de las relaciones sociales.

Esta situación espacial “de continuidad” de lo ya establecido como tendencia experiencial es además complementada con una situación bastante consolidada de emigrantes retornados que no habiendo sido incorporados a la dinámica de los grandes centros urbanos, vuelven a Putre a participar de una dinámica socio-cultural en la que se sienten ajenos muchas veces. Pero esta situación no sólo se evidencia en el plano de las actividades religiosas como ya fuera descrito, sino también en el plano de actividades más ligadas al quehacer diario laboral. Por ejemplo, muchos de los que vuelven periódicamente para hacerse cargo de los potreros familiares que han sido abandonados, se encuentran imposibilitados de producir por una especie de ruptura y olvido contextual. La experiencia vuelta contenido (espacial), por ejemplo, y asociada al buen uso y manejo de las tierras de pre-cordillera a través de tecnologías de riego basadas en la canalización de agua en sentido perpendicular a la pendiente, se vuelve difusa y difícil de transmitir. Las generaciones más antiguas o los inmigrantes bolivianos o de pueblos menores en tamaño, sostienen todavía dicha experiencia transformada en contenido como un “saber en uso” mientras intentan traspasarla en formato de enseñanzas informales sin mucho éxito, apoyados quizás, por un contexto de proyectos de desarrollo indígena-rural que niega dichos saberes e intenta imponer nuevos modos de tecnologías para la producción en contexto de minorías étnicas.²¹

Las mismas consideraciones se tienen al considerar la actividad pastoril, en donde muy pocos niños putreños se dedican a fortalecer sus procesos de socialización en colectivo a través de esta, que es sin duda, una de las actividades tradicionales de Putre:²²

“Acá, a cambiar los llamos (...). Aparte de cambiarlo, se les da agua, hay que desenredarlo, porque a veces vienen zorros a molestarlo –Ya- Entonces se enredan, se dan vuelta” (Pu.E.1.52, Pu.E.1.56)

²⁰ Resulta al menos interesante cómo se evidencia de forma palpable esta situación en ritos, ceremonias y actividades consideradas como tradicionales para esta localidad. De relatos simples se desprenden observaciones profundas que develan que la espacialidad se conecta mucho más con una vivencia de desgarro que con una expresión mítica de la cosmovisión.

²¹ No son pocos los intentos de INDAP por financiar proyectos de riego por goteo y de riego por aspersión desconociendo, tanto las variables atmosféricas y morfológicas que hacen de la media montaña un espacio de significaciones permanentes por parte de los sujetos, como las posibilidades de producción sustentable.

²² Esto es un indicio de que mucho del saber en uso “tradicional” no tiene potenciales receptores y que mucha de los sustentos de la educación informal como la idea de que “...la definición de objetivos educacionales depende de las prioridades dictadas por la propia situación...” (Saviani, 1980, p. 43) son desconocidas inclusive en las relaciones sociales de un pueblo que aparentemente desarrolla procesos de endoculturación sobre lo “tradicional”.

La actividad pastoril connota nuevos contenidos espaciales que se movilizan como saberes en uso que son dispuestos para los aprendices en formato no intencional cuando quienes lo practican comparten dichas prácticas. La movilidad y las trayectorias definidas se asocian a consideraciones de uso e intensidad del mismo en potreros que muchas veces sólo son usufructuados en formato de tenencia y no de propiedad. Los potreros que no son usados para la actividad pastoril o agrícola tanto por uso de propietarios putreños como de inmigrantes (que comienzan a “ser” Putre) comienzan un lento proceso de degradación que es bastante conocido por su poco control y gestión²³. Los saberes en uso son manifestaciones de la cognición del espacio que normalmente ha involucrado procesos perceptivos y sobre todo representativos. La movilización de un campo de significados para “conocer” no agota la práctica espacial. Esta última se configura cuando dicho conocer viene acompañado de su movilización en situación problematizadora (resolver una tensión en el campo de lo objetivo/subjetivo, resolver una situación de afectación escalar de algún fenómeno, o cuando anima alguna actitud que ha implicado la mayor parte de las veces la activación de juicios valóricos):

“¡Eh! poquito como un mes no más (...) Es que yo antes que vengara a pastear, ahora al mes yo, eh, porque hubo un primer... mi ‘amá no estaba en la casa, estaba en Arica y después yo me fui me encontró el Saúl, y me dijo que me llevara a pastear, después yo el primer día fui pa’la casa, después me mandó a pastear pa’llá” (Pu.E.2.20, Pu.E.2.22)

El papel de la familia sigue resultando vital para situarse históricamente en un conjunto de actividades productivas que permiten entenderse como identificado con situaciones de vivencia cotidiana. El conocimiento espacial descrito siempre está dispuesto para sí mismo. No funciona como con una esencialidad distinta, toda vez que nunca el proyecto del contenido es adquirir una constitución variante del sujeto. El contenido se realiza en el sujeto como activación:

“Por el frío se seca las plantas, los pastos y los animales tiene que ir al cerro, por ese lado se van (...) Si, es que se usan y los animales no comen, se aplagan, también se aplagan...(...) No es que ¡comen!, Pero ya no comen gusto a pasto verde -¡comen! pero- no comen con gusto (...)Dejan palo así, pero en la época que está verde se comen todo eso sí. Se hacen chupete (...) Es enero, febrero, en esos tiempo de lluvia ahí la gente ya no riega tanto porque a medida que va cayendo el agua, (...) se coloca” (Pu.E.2.192, Pu.E.2.194, Pu.E.2.196, Pu.E.2.198)

La temporalidad de los procesos productivos se asocia íntimamente a una cognición del espacio en donde la experiencia acumulada da cuenta de un lugar tiempo que se caracteriza por formas de permanencia en el saber y que se movilizan a través de prácticas espaciales. Los habitantes de Putre no cuestionan las espacialidades que se construyen a diario y cuya configuración sólo se entiende por la llegada de emigrantes retornados, inmigrantes de pueblos cercanos, por la llegada de funcionarios públicos y la llegada de agentes turísticos. En dicho encuentro se anulan las experiencias, y se produce una espacialidad en la que es difícil provocar identificaciones para quienes se hacen llamar “putreños”. Los contenidos espaciales se constituyen en posibilidad y escenario de prácticas educativas informales. El investigador se ha sentido en más de

²³ Son comunes las evidencias de erosión lineal en regueras y cárcavas. Un indicio de la destrucción de un saber asociado a la producción sustentable. El Pachakuti se imposibilita cuando la noción “pacha” deja de ser experiencia personal y colectiva.

alguna ocasión interpelado por una enseñanza, pese a que no hay posibilidad de fijación material de la misma en la realidad presente.

Existe un número bastante limitado de niños en Putre que desarrolla labores de pastoreo. Las actividades del aula formal absorben gran cantidad el tiempo y existe una buena parte de ellos que ya migraron a la ciudad mayor. En dicho escenario las posibilidades de seguir sintiendo que el pastoreo es una instancia de realización y materialización de proyecto de sujeto y de actor son bastante escasas. Menos aún no hay aparentes posibilidades de que se constituya como un espacio para el aprendizaje. El pastoreo se vislumbra como una actividad de paso, consolidación de una “permanencia” aceptada, de un enmarcamiento espacial confuso, construido en base a significaciones contrapuestas y en donde las intencionalidades muchas veces son contradictorias. En ese escenario el aprendiz invitado a participar de una experiencia espacial recibe señales contradictorias y complejas que no se orientan a un proyecto colectivo, incluso que no se orientan a proyectos de constitución de si mismo. Los habitantes de Putre no se perciben como participando de una espacialidad “en la que se constituyen como sujetos legítimos”. En dicho sentido la demostración se activa como mecanismo de aprendizaje de la espacialidad, propuesto por los enseñantes sin mucho cuestionamiento:

“Si, Ahora mire como se ve todo seco -Todo seco- no ha habido lluvia. Antes no po’ llovía de diciembre a marzo, el tiempo está muy cambia’o ahora (...) No po’ ahora llueve un poquito, el año pasado hubo lluvias torrenciales hizo tira los puentes ahí. Todos las carretera y ferrocarril se llevó el (...) las nubes cuando va a llover...vienen del mar po (...) Del mar, o sea que cuando sube la temperatura evapORIZA el mar entonces se vienen las nubes hacia arriba (...) empiezan las lluvias” (Pu.E.3.62, Pu.E.3.64, Pu.E.3.66)

El aprendizaje activado por demostración es siempre presentado en relaciones comparativas. El uso de analogías es una invitación permanente de los enseñantes a participar de los ya mencionados saberes en usos. Aquí la espacialidad ofrece un contorno posibilitador y por cierto enmarcador de las prácticas educativas.

3.3.- Lugar Momento e Identidad Dual

La experiencia de lugar-momento configura una espacialidad que se encuentra en un nivel transicional de valoraciones que los sujetos potencialmente pueden establecer con el medio. Putre es indicación absoluta de la rotura de dicha condición lugarista. Los habitantes cada vez menos son capaces de localizar aquel espacio como resultado de acumulaciones experienciales de relaciones con el medio en el tiempo. Si se observa²⁴ las razones que los propios habitantes dan a la falta de interés por seguir desarrollando las actividades denominadas tradicionales, se cuentan aquellas que apuntan a reforzar la idea de que no tiene ningún sentido para la proyección futura en el campo del desarrollo productivo. Inclusive algunas manifestaciones religiosas son la

²⁴ Nunca está de demás considerar el juego de palabras que utilizan Paul Watzlawick y Peter Krieg (1995) para caracterizar la acción de observar: “Los científicos hacemos ciencia como observadores que explican lo que observan. Como observadores somos seres humanos. Los seres humanos nos descubrimos como observadores de la observación cuando comenzamos a observar nuestra observación en nuestro intento por describir y explicar lo que hacemos. Eso quiere decir que ya nos descubrimos en el lenguaje haciendo distinciones en el lenguaje cuando comenzamos a reflexionar en el lenguaje sobre lo que hacemos, y cómo hacemos lo que hacemos cuando operamos como animales dotados de lenguaje. En otras palabras, nos ocurre que ya somos sistemas vivos dotados de lenguaje haciendo lo que hacemos (incluyendo nuestra explicación), cuando comenzamos a explicar lo que hacemos, y que ya nos encontramos en la experiencia de la observación cuando comenzamos a observar nuestra observación. Observar es lo que los observadores hacemos cuando distinguimos en el lenguaje los diferentes tipos de entidades que producimos como objetos de nuestras descripciones, explicaciones y reflexiones...” (p.158)

forma de seguir manteniendo una ligazón con el colectivo. Sin embargo dichas manifestaciones religiosas tienen una participación relativa, toda vez que el involucramiento es esporádico y se asocia a ritos específicos. El habitar en Putre y más aún “el ser Aymará” aparece como una imposición demasiado dificultosa como para que la identidad se configure desde el nosotros. Prima en los discursos (actos de habla y recursos performativos) la idea de que el yo privado es prioritario, pues instala al individuo en la posibilidad permanente de constituirse como sujeto si logra acercar sus prioridades al campo de las condiciones que se ofertan desde las distintas instituciones (estatales no estatales, públicas y privadas). Ejemplo de ello, son la gran cantidad de conflictos por recursos asignados a través de políticas de focalización indígena-espacial que provocan la rotura de alianzas colectivas y la generación de nuevas instancias de demandas conjuntas con el fin de satisfacer proyectos individuales. La cosecha de la papa, el establecimiento de ritualidades religiosas y el mantenimiento de limpiezas colectivas para el riego conjunto, se presentan como actividades indicativas del desgaste permanente de los sujetos que logran con mucha suerte desarrollar un modelo identificador dual, en donde la identidad se vuelve inestable pero en donde se privilegia el yo privado por sobre un yo colectivo (un posible “esperado” por los otros). Se recurre a la identidad indígena sin necesariamente asumirse como sujetos “eclecticos” en materia política, cultural y económica. En la ritualidad productiva alimenticia se encuentran los escasos vestigios de un ser Aymará:

“La papa se tira en paja cuando hace bastante frío, el día el hielo no se descongela y todo el día puede pasar el hielo, como le puedo decir, no se descongela, pasa el hielo todo el día. No se descongela, con el sol se descongela, pero ni a veces el sol lo descongela hace bastante frío en periodo de Junio julio -Ya- ahí se aprovecha de hacer el chuño, la papa chuño que le llaman -Papa chuño se llama-. (...) a la noche se le hecha agua. (...) También po’ mi papá hacia así nosotros (...) porque la Papa chuño no se echa a perder, acá puede durar años y años -Años- claro años y no se echa a perder, está igual que en conserva -¡Ah!- se remoja y se cocina. Igual que la papa claro que de color es mas negra, pero igual de rica, por lo menos te llena la guata -Que es lo importante que llene la güatita- Claro. La gente que trabaja ante se le daba chuño y eso era lo que le llenaba la güata. Había que trabajar de sol a sol” (Pu.E.3.108, Pu.E.3.112)

Los protagonistas de la enseñanza se manifiestan en el trabajo colaborativo. Sin embargo, no existe un interés demasiado desarrollado en incorporar al externo en el aprendizaje de procedimientos y técnicas asociadas a las labores productivas propias de la localidad. Los ritmos con los que se sucede la experiencia espacial quedan reflejados en gran parte de los comportamientos registrados por los sujetos informantes. Mucho del cotidiano se ha transformado en técnica y hasta parece común indicar el sistema productivo desde la descripción rutinaria:

(Sobre terrazas) “No si están sembrá -¡Ah! están sembrá- Me refiero a estas, a estas -¡Ah! estas que están acá- y estas quién las hace esas pircas, esas piedras. Nosotros mismos -Ustedes-. Claro. (...) años atrás a cultivar pura piedra (...) De ahí mismo, se saca del terreno. Por ser ahí hay unas piedras se van seleccionando y se bota la canica pa’l lado del...” (Pu.E.3.132, Pu.E.3.134, Pu.E.3.136, Pu.E.3.138)

Existe una relativa fragilidad en la experiencia espacial, toda vez que se ven permanentemente enfrentadas las lógicas de estructuración del campo social, especialmente reflejadas en las formas más o menos impuestas de vivenciar las relaciones con el medio. En la construcción identitaria, la lógica estratégica pareciera estar dominando las acciones, ya que las identidades producto son frecuentemente incluidas en conjuntos más extensos, normalmente a través de defensas de los rasgos particularistas que lo definen, siendo los modos de integración menos seguros y los roles menos arraigados. Muchas de las personalidades descritas a través de las acciones de labor productiva indican una adhesión subjetiva a las expectativas que lo social infringe de modo calculado y que han sido aprendidas en el curso de la educación informal. Al respecto conviene graficar estas afirmaciones con las respuestas levantadas a propósito de la pregunta sobre la identificación:

(Sobre identidad aymara) "...Sí soy aymará (...) Porque mi mamá viene de un lugar donde hay puros salvajes..." (Pu.E.1.204, Pu.E.1.206)

(Sobre identidad aymará) "Si (...) porque a mi me gusta hablar en Aymará. Si hablo aymara soy aymara (...) hablando de por qué hablar aymara- Es que cuando vienen gente de afuera, le gusta que le hablen así de aymará, por eso a mi me gusta. (Pu.E.2.264, Pu.E.2.266, Pu.E.2.272)

(Sobre identidad aymará) "Bueno, tengo que decir que sí, porque estamos considerado Aymará, -¡Ah ya ya!- 'Tamos considerados Aymará porque toda la gente vivimos acá en la región estamos considerados Aymará -Están considerados Aymará- como los otros Atacameños también po, los otros los pascuenses -Claro- Hemos tenido reunión con los pascuenses allá también -Sí- Con toda las etnias -Con toda las etnias- Sí..." (Pu.E.3.282)

La matriz²⁵ se ve cuestionada y tensionada cuando se asume que "un tal tipo de ser Aymará" no se encuentra en el plano de la sacralidad pura. Parte de los modelos identificatorios de quienes vivencian la espacialidad Aymará²⁶ se construyen en la lógica de la integración:

"Si po son Aymará que le pusieron los antiguos, o sea los abuelo, no sé pó quien, pero nosotros los conocemos, con ese nombre. (...)claro... -sí-, soy natural de la zona, sí, -¡porque son de acá!-, ¡Somos de acá!. (...)Yo me siento orgullosa no má, no me siento vergüenza no, orgullosa, orgullosa de... orgullosa de ser Aymará" (Pu.E.4.76, Pu.E.4.80, Pu.E.4.82)

3.4- Configuración del Proceso Educativo

La experiencia espacial de Putre presenta rasgos característicos de una alta modernidad que ponen en jaque a los sistemas de producción tradicional. Putre como espacialidad de flujos se define en tanto centro de intercambios y como zona de paso. En ese contexto, la productividad se asocia al desarrollo de una agricultura con características tecnológicas andinas y al desarrollo de un ganado compuesto

²⁵ Francois Dúbet y Danilo Martuccelli (1999) son bastante definitorios en este sentido: "La etnicidad tiene dos caras...opera entonces como un refugio personal y como modo de proteger a la cultura de origen..." (p.277)

²⁶ La espacialidad se contriñe (en el sentido que diera Milton Santos), hasta el punto que la pacha no logra articular el sentido de la vida. Más aún, la epistemología dual se vuelve en mecanismo de desgarró y sujeción de los habitantes y el lenguaje se vuelve medio para la reproducción de actos.

principalmente por ovejas y cabras. Mucho de los géneros de vida se asocian a una ritualidad (¿sagrada?²⁷) que se comprende desde dichos sistemas productivos fundantes o desde sus encadenamientos asociados. La continua des-socialización y la frecuente negación de las tradiciones en el accionar productivo van permitiendo la erosión definitiva de los sistemas económicos. El deterioro del insumo básico para el desarrollo de las actividades productivas es un buen ejemplo de la ya dicho:

“No es que mi ‘amá tiene potreros pa’ cá, pa’ llá abajo. La oveja va comiendo y se acaba y hay que cambiar a otro lugar, entonces hay que ir a diferentes lugares –Ya- Por ejemplo, antes estábamos en Marcapampa, después lo venimos ahí (con el dedo) y ahora de ahí nos vamos pa’bajo, pa’ Chuscuma.(...) Sí, allá estábamos más tiempo porque hay más potreros, acá tenemos dos no más. Dos potreros, tres con uno de allá abajo, con este cuatro y otro donde dejamos a los animales: las yeguas ahí igual y ma’ arribita igual también hay potreros. Ahí mi mamá va pasteando en cada uno de esos y después se termina, va pa’bajo, después cuando crece, las riegan y mi mamá vuelve acá arriba y así” (Pu.E.1.114, Pu.E.1.116)

Esta es, sin duda, una indicación del des-uso de los potreros. Muchos de los paños dedicados al cultivo o a la ganadería se encuentran sub-utilizados y sin posibilidad de ser gestionados por las propias familias propietarias, toda vez que la mano de obra económicamente activa es escasa para seguir desarrollando el tipo de actividades tradicionales con las mínimas modificaciones del caso. Los habitantes que vuelven a Putre, o simplemente los que se quedan, se ven enfrentados a la doble opción, la de mantener el campo de saberes asociados o la de simplemente incorporar otros nuevos que permitan la permanencia de este tipo de actividades en la pre-cordillera. Al incorporarse en la dinámica socio-económica normalmente lo hacen renunciando a gran parte de la estructura de conocimientos que sustentan su espacialidad “originaria” (basal) y por lo tanto no es fácil acordar para si mismo la prominencia de los modelos identificatorios que constituyen al “ser putreño”:

(Sobre la asuencia del resto de la familia) “Él, la mayoría pasa en la casa, no quiere ni el campo, no viene...-¿y tú le piensas enseñar esto a alguien después, a tus hijos? - Sí (...) No po’, no los puedo obligar” (Pu.E.1.150, Pu.E.1.152)

La migración impide la generación de lugares de “interacción entre enseñantes y aprendices”, más aún, no hay posibilidad de que entre ambos medie²⁸ un contenido que para ambos tengan significado, toda vez que alguno de ellos se ha visto en la “obligación” de transformar sus saberes en uso²⁹, adquiriendo nuevas formas de enunciar, denominar, comprender y explicar sus circunstancias y condiciones de soporte. A modo de ejemplo, el individuo que retorna, ocupa un potrero que ya ha sido sometido a situaciones erosivas (de meteorización, transporte y sedimentación), cuyos artefactos de riego han sido abandonados y cuya re-activación sólo es posible en la medida de que el saber haya sido transmitido en alguna época pretérita y permanezca en el mínimo cognitivo del individuo (cabe destacar que los aprendizajes significativos y

²⁸ El principio de que el contenido actúa como uno de los tres ejes que estructuran el campo de la acción didáctica (modelo triangular) se coloca al menos en tensión, más aún cuando el plano de las vivencias constatadas propone una experiencia que se acerca mucho más al modelo fractal (cabe destacar que en ambos casos los modelos son siempre reducciones del campo educativo experiencial).

²⁹ La noción de saber en uso se encuentra claramente definida para el caso de los procesos educativos formales en los trabajos de la investigadora Marisol Latorre.

las enseñanzas pertinentes se asocian normalmente a una situación en donde los individuos se encuentran en la posibilidad de subjetivar y socializar para la conformación de un único yo con proyecto identitario):

“...No si están, claro, algunas están abandonadas (terrazas), pero la mayoría que tienen alfalfares, terrazas que tienen alfalfa –ya-, se riegan –jah ok se riegan!- sí, se riegan. (...) Algunas en terrazas, algunas en surcos que dicen, -ya- y otros sino, bateas que dicen eneras (...) Son unas así formas como bateas -ah como bateas ya. ¡ok!- y ahí se llena no má el agua, se empoza el agua -jah!- y no hay problema, se llenó y cortó el agua -jah!-, claro pero no así como ésta que están en el plano. Se largan el agua y hay que ver que les llegue el agua pero parejito, no puede llegar y correr el agua por todos lados trae que llegar el agua pero tal manera que se tiene que mojar todo” (Pu.E.4.144, Pu.E.4.148, Pu.E.4.150)

Un buen ejemplo tiene que ver con la repartición de recursos focalizados que están dirigidos a la población indígena y que terminan por provocar agrupaciones que impiden el mantenimiento colectivo de saberes asociados a las estructuras productivas e incluso, como ya se ha visto de saberes asociados a ritos religiosos. Muchos de estos fondos incluso han enfrentado los saberes mas arraigados de la sociedad andina, y que se encuentran asociados al aprovechamiento de los recursos agrícolas por la vía de no hipotecar su usufructo en las nuevas generaciones. Es en este contexto que los niños aprenden una espacialidad que es distinta de aquella explicitada por los manuales de antropología clásica y muchas veces la enseñanza se ve, asimismo, influenciada por este tipo de saberes que se convierten en contexto de actuación. Muchos son los ejemplos de cómo, incluso, la institucionalidad ha entrado a jugar un rol esencial en la conformación de una espacialidad, toda vez que define el tipo de tecnología que serán financiadas y muchos de los habitantes de Putre no cuestionan la estructura de saberes asociados, permitiendo la llegada de nuevas formas de pensar sobre el aprovechamiento de los elementos naturales de los que se disponen en pre-cordillera. En dicho caso, no hay cuestionamiento a la espacialidad híbrida que se presenta:

“Regando ahora –Regando- Sí. (...) Claro eso está regado ma’ antes, ahí tuvimos que emparejar el canal tuvimos que romperlo, pa’ que el agua se empieza a desparramar por todas partes. Ahora con mi (..) ganado (...) tuvimos que emparejarlo -¡Ah!- Bueno con mi compadre emparejamos el canal para que el agua se vaya desparramándose parejo -¡Ah, ok!- Este es el sistema de riego como se llama el riego tendido. Hay otro sistema de riego que esta la tecnología en este momento esta poniendo impacto que ahora é el riego por goteo -por goteo, claro- y el otro es riego a presión. (...) Nosotros sabemos, nuestras propiedades están trabajadas para ese riego. Pa’ ese tipo de riego” (Pu.E.3.12, Pu.E.3.14, Pu.E.3.16)

Es muy poco común asistir a formas de resistencia respecto de la “idea de progreso” más o menos instalada en Putre, tanto por sujetos originarios del poblado, como por aquellos que han llegado desde otros pueblos en búsqueda de mejores oportunidades. Se asume que el progreso es continuo y lineal y que está representado por la coexistencia de tecnologías diversas, muchas de las cuales se fundan en sistemas de creencias contrapuestas y más aún en saberes no pertinentes.

La experiencia de una espacialidad que renuncia a las modalidades de resistencia provoca que muchas veces, inclusive el investigador, se sienta parte de un proyecto difuso de “ser” abordado, sino es desde la identidad primaria que permite desplazarse a un ámbito de mayor gestión de la propia subjetividad. Lo anterior se define aún más, si consideramos la creciente emigración que ha provocado que las generaciones de jóvenes se trasladen a la capital regional en busca de un mejor “futuro” que les provea de mejoras en las condiciones de trabajo y estudio. Las familias putreñas se constituyen en la primera espacialidad de aprendizajes (y por tanto en la primera espacialidad a ser tratada como contenido), sin embargo esa realidad es puesta en cuestión como instancia dinamizadoras de enseñanzas intencionadas hacia la configuración de un “ser de ahí”:

“¡Sí! Familias putreñas quedan poco. (...)Claro, una porque se han ido envejeciendo las generaciones y los hijos han ido emigrando, -claro-, las tierras van quedando en manos de personas arrendadas. Y que no siempre saben hacer ehh... (...)Lo hacen pero ya no de la misma forma ya, -claro- se van cambiando las formas ya. Porque la gente no lo sabe hacer. (...)Muchas cosas que mis padres hacían yo no hago como le decía denante estamos buscando cosas más fáciles, -claro- por ejemplo mis padres trabajaban en (...) Claro, nosotros no lo hacemos porque es demasiado difícil trabajar en ese sistema, -claro-, hay que saber manejar el agua” (Pu.E.4.261, Pu.E.4.263, Pu.E.4.265, Pu.E.4.267, Pu.E.4.269)

La familia es el primer espacio colectivo y su dinamismo se asocia a la intencionalidad del desarrollo comunitario, por tanto resulta difícil proyectar, bajo el escenario permanente de desmembramiento³⁰ que deviene de los continuos desplazamientos, la configuración de un escenario interrelacional en la que los sujetos estén dispuestos para reconocerse como parte de un todo mayor. Los saberes en uso que se asocian a una vivencia de espacialidad (trayectorias, rutas, desplazamientos, valoraciones, morfologías) se presentan, por ejemplo, en el pastoreo que sigue manteniéndose en una situación de precaria estabilidad. Los pastores no realizan su actividad en beneficio directo de su familia y ni tampoco generan importantes excedentes para ellos como trabajadores primarios. Normalmente gozan de una mínima parte del valor del trabajo y el resto pertenece a otros que generan utilidades lo que ha puesto en jaque permanente a las economías de subsistencia. Hay una enunciación fina sobre la permanencia de las crisis, casi como si la aceptaran naturalmente. Una especie de desesperanza socializada y conocida de forma representacional que se ancla a un saber que es cada vez menos compartido y cada vez menos perteneciente a un proyecto de sujeto. Los saberes son dispuestos para la ejecución de una práctica socio-espacial, pero en ningún caso son estructurantes de una subjetivización ligada a lo normado socialmente. Muchas de estas situaciones se anclan a relatos profundos de desplazamientos migratorios que dejan marca en la forma de concebir la incorporación a lo social. El papel del discurso familiar es trascendental, en tanto que se constituye como la fuente primaria para la permanencia de la crisis y para la reproducción de un modelo identificatorio que rompe con las relaciones de producción basadas en la solidaridad y en la complementariedad³¹, y por tanto, que rompe con un cierto tipo de

³⁰ Siempre es conveniente señalar que el desmembramiento de elementos puros atribuibles a un grupo cultural no son una rareza “o una excepción a la regla”. El quiebre de elementos culturales, más aún la rotura de rasgos identitarios tiene un trazado histórico en donde uno de los puntos iniciales está definido por el proceso de integración nacional (Van Kessel, Juan, 1992b, p.312)

³¹ Las evidencias sobre este sistema de complementariedad existen, para el caso del pueblo Aymará, desde antes de la llegada de los Incas (Bermúdez, 1963, Núñez, 1972, Cuneo Vidal, 1914 citados por Juan Van Kessel, 1992, p.104)

relaciones sociales resultantes, las que se proyectan, a su vez, hacia el marco simbólico-cultural.

La proyección de la experiencia espacial hacia la dimensión simbólico-cultural encuentra evidencias efectivas en las transformaciones que han sufrido las ritualidades. Una de las experiencias más significativas hace referencia a las celebraciones³² de Semana Santa. En presencia de varios feligreses, se dispone de una gran celebración en el templo central. Varios emigrantes permanentes pero que mantienen casas, propiedades y lazos familiares, retornan para acompañar al Cristo sufriente que morirá en la Cruz. Según su nexo familiar los individuos asistentes se comprometen con alguno de los trabajos asociados a los mayordomos, provenientes de familias fundadoras-originarias del poblado:

(Cruz) “sale por, conoce donde la señora Sabina, sí, sí, sí. Se sube por ahí, -Ya-, hasta, después se dobla por al lado de los carabineros, después doblan pa’ bajo de nuevo, donde la casa, donde doña Zulema ¿conoce? -Sí, sí- ahí para y en esa esquina para después, siguen derecho hasta llegar, conoce el caballero Carlos Zarzuri, -Zarzuri, ¡ah! si, si, si- ¿Conoce su casa?, -Sí, sí, sí- Hasta ahí llega. Después subimos hasta La Paloma -Ya- Después de La Paloma se van hasta donde la Sra. Sabina -¡Ah, ok!- después entran a la iglesia, entran a la Amanecida (...) No es que turnamos con los niños a veces” (Pu.E.2.292 Pu.E.2.294)

La Cruz³³ se torna materialización visible del pasado que se rememora (mayo) y es siempre posibilidad de constitución de una espacialidad-lugar, sin embargo, para una buena parte de los putreños, dicha espacialidad se ha construido a base de la persistencia de creencias que sólo son activadas en tiempo de celebración. La Cruz de Mayo, se encuentra inserta en un calendario mayor que pareciera no existir por la cantidad de personas que acompañan las festividades menores y las celebraciones litúrgicas cotidianas. Con menos fuerza que otros pueblos pre-cordilleranos, la Cruz es significada por los putreños (y no nos referimos exclusivamente a los putreños originarios indígenas). En torno a ella y desde ella se comparten creencias, se modifican saberes y se generan nuevas estructuras y campos de significados compartidos que impiden que todos se sientan identificados con una determinada espacialidad pura. La inmigración potencia esta mixtura de bordes simbólicos y de interpretaciones de las visualidades en los actos comunicativos. La inmigración potencia la generación de otra espacialidad más dinámica pero más compleja en términos de posibilitar y fortalecer modelos identificatorios unívocos. Esta inmigración tiene una lógica espacial que no sólo se expresa en ritos religiosos. También expresa su espacialidad en algunos ritos tradicionales como es el caso de la limpia de canales:

“...Tengo una hija acá que se quiere ir a Vicuña, la Carmen, y la otra está ahora en el liceo, y antes me ayudaban a pastorear, ahora no po’. Ahora no hay gente pa’ pastorear tampoco. -¡Ah tampoco!- No porque, y lo queda el ganado po’ oiga no, no abastece para darle a ellos acá, hay que ponerle imposiciones,

³² En la lógica del ciclo del orden natural, las celebraciones de Semana Santa representan el culto a la muerte cósmica y su temporalidad se entrecruza con las celebraciones de la Cruz de Mayo, propia de ayllus agrícolas. La lógica de la muerte además se haya situada en el tránsito geo-matemático dado por la diada otoño-invierno. Esta relación purista se haya como siendo un saber sofisticado sin presencia en el lenguaje formal de los sujetos, más bien se constituye como saber concluido desde una interpretación sobre una matriz que permanentemente se desdibuja.

³³ Como ya se dijera la celebración de la Cruz de Mayo, se asocia a los ritos más clásicos presentes en la profesión de fe católica en el período de Semana Santa. Sin embargo, y pese a formar parte del culto a la muerte, la Cruz de Mayo, refleja la visualidad y la sonoridad de la vida y la estética del renacer. La mejor evidencia de ello, son los colores con que se le adorna y el tipo de cantos que le acompañan. No es menor el hecho de haber constatado que la música que lo acompaña, varía en su estructura sintética, respecto de aquella que acompaña el rito mortuario de Semana Santa. Mientras esta diferencia es reconocida por los originarios socoromeños, no es un elemento diferenciado por los putreños.

pagarle el salario -Es difícil- Difícil y no creo (...) es pa' darse vuelta acá"
(Pu.E.3.98)

La limpia de canales³⁴ se constituye como una celebración colectiva que es sometida a prueba en todo momento, todo vez que sus ritualidades cuestionan firmemente la lógica de estructuración de la propiedad privada en la economía de mercado rural. Intenta dar "normalidad" a la estructura tecnológica que acompaña a los procesos productivos y por lo tanto los habitantes intencionan la recuperación y aprovechamiento de bien que es primordial para el desarrollo agrícola (y suponemos que es articulador sagrado de las vivencias de un pueblo que identitariamente se ha reconocido como indígena):

"Limpia colectiva de canales Claro se hacen dos veces al año, -ya-, después de las lluvias y después creo que se hacen en agosto, septiembre, dos veces al año limpiamos canales (...) Lo de siempre si hay problema con la gente que no te va a limpiar los canales y ahí según el delegado, el encargado del agua el ahí se encarga de darle otro trabajo o sacarle multa, o si no paga no le da agua para las plantas". (Pu.E.4.195 Pu.E.4.197)

El riego y las actividades colectivas asociadas empiezan a mutar producto de la espacialidad impuesta por un sistema de intercambio mayor y de distribución desigual. En este sentido el agua y la tierra se convierten en bienes escasos, cuya propiedad es prioritaria para mantenerse participando de un proceso productivo mayor:

(¿hay algún tipo de problema con el riego?) "Claro...ese el otro está regando allá, allá nos dividimos el agua en tres partes. Y donde saca ma' agua él, y ahí es donde me perjudica a mí -¡Ah claro!- Yo tengo que ir al tiro ve se está secando pa' llá (...)Sí -¡Ahh!- Lo pueden cortar el canal también de repente -Lo cortan- Se corta, no, viene arena y se corta el canal y entonces es más difícil pá nosotros -¡Uy! que complica'o- Así pue'. (...)Así es la vida de Putre"
(Pu.E.3.166, Pu.E.3.168, Pu.E.3.170)

De ser un encuentro para involucrar a la comunidad en una apuesta por el trabajo colectivo, pasa frecuentemente a ser lugar de disputas por el acceso y gestión del recurso hídrico. Existen bastantes trabajos que evidencian la permanencia de esta actividad en los sistemas rurales andinos, sin embargo en Putre, la permanencia de este proceso se asocia normalmente a la participativa acción de unos pocos que intentan revertir el proceso de olvido sistemático de este tipo de instancias que los "constituyen diferenciadamente, como sujetos andinos":

"Se comparte con la gente de los canales No casi nunca...Claro es la única parte. Por ejemplo yo pastoreo mi ganado no más. No juntamos el ganado con otra persona, excepto con la familia, por ejemplo, acá yo tengo los corderos de Doña Eloisa, y tengo el cordero de la Rut, o sea, con la familia no mas, no con la gente del pueblo" (Pu.E.4.199 Pu.E.4.201)

El sujeto que retorna lo hace con un saber nuevo, no necesariamente menos legítimo. Es un saber que potencia una concepción del mundo que puede alejarle de

³⁴ Normalmente la limpia de canales es una celebración que dura entre 7 y 8 días y comienza con el rito sagrado o "huaqui" que es oficiado por los mayordomos y por las purikamamas (ancianas de cargo heredado) y que para el presente caso son muy difíciles de identificar.

aquello que ha sido definido como fundante de un ser “putreño”³⁵. Lo que resulta interesante es visualizar cómo el mantenimiento de las actividades productivas y todo el campo socio-ritual asociado, se hace a costa de la activación de una lógica estratégica donde los sujetos aparecen normalmente ligados a decisiones que aparecen como contrapuestas. Se organizan como indígenas, pero se diferencian en su adhesión política. Se reafirman en la religiosidad sincrética católica pero dan paso a unas nuevas confesionalidades protestantes. En cada una de sus actuaciones estratégicas, el papel de los desplazados, tanto los que llegan sin ser originarios, como aquellos que retornan, es gravitante para la producción de “un nuevo” ser ahí, que podría estar negando aquello que se instala como identidad primaria y que tiene que ver con su reconocimiento como miembros de un pueblo indígena. La movilidad perpetua parece orientar la construcción de una identidad mixta que desgarrar por la permanente sensación de no pertenecer allá, ni tampoco de pertenecer acá:

“...Bueno algunos, no hay fuente de trabajo pa’ ellos po, se educan y se van. Los grandes putreños acá están todo afuera -Se fueron todos- los Mollo uno de los principales acá. Los hijos se fueron todos, uno esta en el Perú y el otro está en Santiago. Trabajan en la cancillería. (...)Y así putreños hay...putreños hay poco que quedaron, pocazo...” (Pu.E.3.56 Pu.E.3.58)

Lo anteriormente señalado presupone además, que quienes llegan por causas diversas a Putre, lo hacen con adscripciones a variantes socio-lingüísticas que definen espacialidades múltiples, inclusive para “un pueblo” que se ha definido como una unidad. Unidad que es tensionada permanentemente por esa esencia cosmopolita deslugarizada y que es desconocida como el gran escenario de ocurrencia de los procesos educativos.

4.-Ideas para finalizar

Los resultados obtenidos permiten evidenciar la existencia de relaciones estructurantes entre los procesos de enseñanza-aprendizaje y las construcciones espaciales que los sujetos desarrollan. Putre, un poblado de pre-cordillera se sitúa en la lógica de un lugar complejo donde cada uno de los miembros intenta elaborar modos de resistencia espacial para contrarrestar la rotura de los encadenamientos y sistemas productivos, el avance de la emigración, y el desmantelamiento de su matriz sincrético-cultural. Desde las comidas a las fiestas, gran parte de los habitantes se esfuerzan por generar un proyecto común de espacialidad en donde enseñante y aprendiz se encuentran configurando un escenario experiencial no fragmentario y en donde hay cabida para la colectivización de los proyectos personales. Pese a ello, las informaciones recogidas permiten indicar que la mayor parte de las experiencias educativas informales se establecen en un contexto de deslugarización que desgarrar la vida del sujeto a tal punto de verse impedido de reconocerse como “ser ahí” con identidad y por lo tanto impiden la consecución de objetivos educativos orientados al fortalecimiento de procesos de socialización y de subjetivación. La deslugarización opera tensionando las experiencias de construcción valórica, de re-significación de los saberes heredados y transmitidos, de filiación y de constitución de identidad.

³⁵ La conciencia asimilacionista es propio de un discurso multicultural y muchas veces es “justificadora del comportamiento discriminador” (Isabel Hernández, 2003) que para el presente caso se manifiesta a través de políticas de control sanitario. Esta conciencia se haya más presente a nivel de evidencia en la localidad de Putre, pero ciertamente existen algunos indicios de ella en Socoroma y Parinacota.

La pérdida de arraigo, las disonancias cognitivas, el debilitamiento de los afectos en la relación ser humano medio, son evidencias de una diferencial resistencia que los procesos de planificación y los procesos de educación formal, no han querido dar cuenta, siendo por tanto, antecedentes que urgen ser entendidos y comprendidos fuera de los intentos de promediatización, estandarización y normalización que caracteriza al sistema educativo chileno.

5.-Bibliografía

- Arfuch Leonor (2005). **Pensar este Tiempo. Espacios, Afectos, Pertenencias.** Editorial Paidós. Buenos Aires.
- Arzola Sergio (1995). “*Teoría y Práctica: una opción epistemológica en educación*”. En: Monografías en Educación. PUCCh/ Universidad René Descartes.
- Bachelard Gaston (1965). **La poética del espacio.** Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Buttimer Anne (1978). “*Hogar, Campo de Movimiento y Sentido de Lugar*”. En **The Human Experience of Space and Place**. Croom Helm. Buttimer, A; Seamon, D (ed.) (166-187)
- Buttimer Anne (1993). **Geography and Human Spirit.** The Johns Hopkins University Press. Virginia.
- Callai Helena (2005). “*Aprendendo a ler o mundo: A Geografia nos anos iniciais do ensino fundamental*”. En Cadernos CEDES, Vol. 25, N°66: 227-247
- Dübet, Francois (1994). **Sociologie de l'expérience.** Editorial Seuil. París.
- Dübet, Francois; D. Martucelli (1997). **Sociología de la Experiencia Escolar.** Editorial Seuil. París.
- Dübet, Francois; Michel Wieviorka et al. (1996). **Société Fragmentée: le multiculturalisme en debat.** La Découverte Paris.
- Dübet, Francois; Danilo Martucelli (1999). **¿En qué Sociedad Vivimos?.** Editorial Losada, Buenos Aires.
- Entrikin, Nicholas (1991). **The betweenness of place: towards a geography of modernity.** The John Hopkins University Press. Baltimore. .
- Foucault, Michel (1967). “*Des espaces autres*”. Conferencia dictada en el Cercle des études architecturales. En: Architecture, Mouvement, continuité N°5: 1-6 (1984)
- Garrido, Marcelo (2002). “*La regresión teórica de las investigaciones referidas al quehacer educativo-geográfico en Chile*”. En: Anales de la Sociedad Nacional de Ciencias Geográficas, Chile N°23 (291-300)
- Gusdorf, Georges (1963). *Pourquoi des professeurs?: Pour une Pédagogie de la Pédagogie.* Editorial Payot. París.
- Husserl Edmund (1967). **Ideas relativas a una fenomenología pura y una filosofía fenomenológica.** Fondo de Cultura Económica. México D.F.
- Lefebvre, Henry (1974). **La production de l'espace.** París.
- Lowenthal, David (1961). “*Geografía, Experiencia e Imaginación*”. En: Anales de la Asociación de Geógrafos Americanos Vol.51:241-260 (1961).
- Massey Doreen (1994). **Space, Place and Gender.** University of Minnesota Press. Minneapolis.
- Merleau Ponty Maurice (1975). **Fenomenología de la Percepción.** Ediciones Península. Barcelona.

- Monast, J. E. (1972). **Los Indios Aimaraes. ¿Evangelizados o solamente bautizados?**. Ediciones Carlos Lohlé. Buenos Aires, Argentina.
- Montes, Fernando (1987). **La Mascara de Piedra: Simbolismo y Personalidad Aymaras en la Historia**. Editorial Quipus. S/R.
- Oslender, Ulrich (1999). “*Espacializando Resistencia: Perspectivas de “Espacio” y “Lugar” en las Investigaciones de Movimientos Sociales*”. En: Cuadernos de Geografía VIII (1): 1-35 (1999)
- Perrenoud Philippe (1999). **Pedagogia diferenciada: das intenções à ação**. Artmed. Porto Alegre.
- Regalsky Pablo (2003). **Etnicidad y Clase. El estado boliviano y las estrategias andinas de manejo de su espacio**. CEIDIS/CESU-UMSS/ CENDA y Plural editores. La Paz.
- Relph Edward (1976). **Place and Placelessness**. Pion. Londres.
- Ricoeur Paul (2000). **Del texto a la acción**. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Santos, Milton (1996b). **De la totalidad al lugar**. Oikos-Tau, Barcelona.
- Santos, Milton (2000). **La naturaleza del espacio geográfico. Técnica y Tiempo; Razón y Emoción**. Ariel Geografía, Barcelona.
- Seamon David (1994). “The life of the place: a phenomenological commentary on Bill Hillier’s Theory of space syntax”. En: Nordisk Arkitekturforskning N°7: (35-48)
- Tuan, Yi-Fu (1975). “*Images and mental maps*”. En: Annals of the Association of American Geographers, Vol.65 (205-213)
- Tuan, Yi-Fu (1976). “*Humanistic Geography*”. En: Annals of the Association of American Geographers vol.66 (266-276)
- Tuan, Yi Fu (1977). **Space and Place: The Perspective of Experience**. University of Minnesota Press. Minnesota.
- Tuan Yi Fu (1979). **Landscapes of Fear**. Basil Blackwell. Oxford.
- Tuan , Yi-Fu (1980). **Topofilia: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente**. Difel. São Paulo.
- Tuan, Yi-Fu (1983). **Espaço e Lugar: A Perspectiva de Experiencia**. Difel. São Paulo.
- Tuan Yi-Fu (1998). **Escapism**. The Johns Hopkins University Press. Baltimore and London.
- Tuan Yi-Fu (2004). **Cosmos y Hogar. Un punto de vista cosmopolita**. Melusina. Madrid.
- Van Kessel, Juan. (1988). **Los Aymaras Contemporáneos de Chile (1879-1985)**. Centro de Investigación de la Realidad del Norte. Iquique, Chile.
- Wright, J (1947). “*Terrae Incognitae: el lugar de la imaginación en Geografía*” En: Anales de la Asociación de Geógrafos Americanos Vol.37: 1-15