

UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO

ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA

**RELACIONES INTERÉTNICAS EN LA ESCUELA.**

**Un acercamiento exploratorio a la enseñanza básica de Cerro Navia y El Bosque.**

Nombre profesor guía: Luis Campos Muñoz  
Nombre alumno: Pablo Acuña Cofré

Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología

Tesis para optar al título de Antropólogo Social

Santiago de Chile  
2005

## ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1	
Presentación	1	
Problemática	3	
<i>Justificación</i>	4	
<i>Hipótesis</i>	5	
<i>Objetivos General y Específicos</i>	6	
METODOLOGÍA	7	
ANTECEDENTES	11	
Orígenes de la migración mapuche a Santiago	11	
Asentamiento mapuche en Santiago	14	
MARCO TEÓRICO	18	
Homogenización como proyecto nacional	19	
<i>El rol social de la escuela</i>		24
<i>Los Mapuches y la escuela</i>		28
Relaciones interétnicas e identidad étnica	38	
PRESENTACIÓN DE DATOS	51	
Caracterización general de las escuelas investigadas	53	
<i>Escuela Nemesio Antúnez, comuna de El Bosque</i>	53	
<i>Escuela Salvador Allende, comuna El Bosque</i>	55	
<i>Escuela Intendente Saavedra, Cerro Navia</i>	57	

Procesos de Marcación en la Escuela	60
<i>Desde profesores y administrativos</i>	61
<i>Desde los apoderados</i>	64
<i>Desde los alumnos</i>	68
<i>Conclusión parcial</i>	71
Despliegue de la identidad en la escuela	74
<i>Desde profesores y administrativos</i>	75
<i>Desde los apoderados</i>	77
<i>Desde los alumnos</i>	79
<i>Conclusión parcial</i>	83
Doble vínculo y educación	85
<i>Desde profesores y administrativos</i>	87
<i>Desde los apoderados</i>	91
<i>Desde los alumnos</i>	94
<i>Conclusión parcial</i>	96
CONCLUSIONES GENERALES	99
BIBLIOGRAFÍA	108

*El siguiente documento es el producto de mi esfuerzo y pasión por esta hermosa actividad llamada antropología, Sin embargo el que me encuentre en este punto de mi vida, ha sido solo gracias a la gente noble que he tenido la suerte de tener a mi lado. Entre ellos está mi familia, en particular Julio, mis amigos y compañeros de estudios, el doctor Luis Campos, mis hermanos Karla y Ricardo, todos ellos que cariñosamente han soportado mi ceño fruncido y mi testarudez.*

*Pero en un lugar muy especial, se encuentran las dos grandes mujeres de mi vida. Primero María Eugenia, quien con su apoyo y cariño infinito de madre, me ha mostrado este camino del conocimiento, me ha instado a andarlo, y me ha dado los medios para recorrerlo. Luego está mi Angelita, mi refugio constante, mi guarida ante el temor y la inseguridad, y quien finalmente me ha llevado firme de la mano en este apasionante paseo que recién comienza.*

*Infinitas Gracias a las dos*

## INTRODUCCIÓN

### Presentación

El presente documento presenta los resultados de la investigación en torno al modo en que se articulan y expresan las relaciones interétnicas en tres escuelas de enseñanza básica en las comunas de Cerro Navia y El Bosque. Dichos resultados dan cuenta de los discursos de quienes componen la comunidad educativa de las escuelas investigadas, es decir; alumnos, profesores, padres / apoderados y directivos, en relación a la existencia de niños de origen mapuche al interior de ellas.

El estudio se aplicó en tres recintos educativos emplazados en sectores populares de Santiago; dos en la comuna de El Bosque y uno en la comuna de Cerro Navia, que presentan un porcentaje promedio del 10% y 30% respectivamente, de alumnos de origen indígena, mayoritariamente mapuches.

La elección de dichos establecimientos educacionales para la presente investigación tuvo relación con el significativo porcentaje -para el contexto urbano- de alumnos de origen indígena. Lo anterior se debe fundamentalmente a que las comunas en las que se encuentran estas escuelas, forman parte de los diversos espacios en los cuales se situó parte importante de la población indígena mapuche que migró desde los sectores rurales hacia la ciudad de Santiago durante el siglo XX (F. Curivil, 1997).

El acercamiento al fenómeno investigado fue de características cualitativas, a través del uso de herramientas metodológicas tales como la etnografía, expresada en observación pasiva, y observación participante de aula, de patio y de todas las instancias propias del quehacer educativo. Además se realizaron entrevistas en profundidad a profesores, directivos, y apoderados de la escuela, que dieron cuenta de las diversas significaciones en torno a la presencia de niños mapuche en la ella. Finalmente se analizaron comparativamente los resultados de la información obtenida entre las escuelas de ambas comunas.

El documento está constituido por siete capítulos. El primero corresponde a la introducción, en la que se da cuenta de a) la problemática, que contiene a su vez la justificación y la hipótesis central, y; b) los objetivos, tanto principal como secundarios. El segundo capítulo refiere a la presentación del marco metodológico que se utilizó en el desarrollo de la investigación. En el tercer capítulo se presentan los antecedentes generales del tema investigado, agrupados en dos subcapítulos; a) Orígenes de la migración Mapuche en Santiago, y b) Asentamiento Mapuche en Santiago. En el capítulo cuarto se expone la discusión teórica y conceptual que sustenta la presente investigación, y que ha sido dividida en cuatro subcapítulos llamados; a) Homogenización como proyecto nacional; b) El rol social de la escuela; c) Los Mapuche y la escuela, y; d) Relaciones interétnicas e identidad étnica. El capítulo quinto contiene la presentación de los datos recogidos en el trabajo de campo, ordenados en función de tres ejes temáticos que dan cuenta de los objetivos secundarios. Dichos ejes son denominados; a) Procesos de marcación en la escuela; b) Despliegue de la identidad en la escuela; y c) Doble vínculo y educación. La presentación de dicha información es antecedida por una caracterización general de las escuelas investigadas. El sexto capítulo refiere a las conclusiones generales, y el séptimo a la bibliografía utilizada.

El origen de esta investigación se encuentra en el estudio “Discriminación y pluralismo en la escuela” implementado por UNESCO en diversos países de América Latina en el año 2003, y del cual la Escuela de Antropología de la U.A.H.C. se hizo parte a través del trabajo desplegado el profesor Francisco Vergara y el Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales de esta universidad. En dicha instancia, y junto a otros compañeros(as), participé como etnógrafo en las escuelas investigadas. A partir de ese momento se asientan las inquietudes investigativas que dan vida a este proyecto.

## **Problemática**

Desde los comienzos de Chile como república independiente, la educación ha sido comprendida y asumida como uno de los pilares del proyecto nacional, en tanto supuesto motor del progreso, de la igualdad de oportunidades y del desarrollo social y personal. A su vez, la educación se ha articulado como una constante y efectiva herramienta de construcción y reproducción del ideario nacional chileno, basado en la existencia de un sujeto de características homogéneas expresado en la imagen del mestizo (A. Bello, 1997: 18-19).

En dicho proceso de construcción nacional, la educación -junto a otros dispositivos de ingeniería social como la instrucción militar y la evangelización- ha permitido la instalación de procesos de negación de la diferencia al interior de este proyecto. Dicha negación se ha llevado a cabo a través de la incorporación forzada de los “alternos” al proyecto nacional, en función de las categorías identitarias y culturales de los intereses homogenizantes (J. Bengoa, 1999).

El vínculo de la población mapuche con la educación chilena ha estado históricamente marcado por una relación contradictoria. Por un lado, ha sido una importante herramienta de asimilación de estas poblaciones a los patrones culturales de la sociedad chilena, razón por la que ha generado diversos tipos de resistencia por parte de los sectores indígenas. Por otro lado, el acceso a la educación, ha sido comprendido por un amplio sector de la sociedad mapuche, como una manera de integrarse a la sociedad dominante, y de tal modo mejorar sus condiciones de vida. Además, la posibilidad de comprender y utilizar los códigos propios de la cultura chilena, es entendida como un modo de situar de mejor manera, los requerimientos y aspiraciones que como grupo étnico, han venido manifestando en las últimas décadas (P. Marimán, 1997: 149-150).

Ante dicha encrucijada, se sitúan miles de niños y jóvenes mapuches que a diario se ven enfrentados a un modelo educativo que opera en función del ideario asimilacionista de comienzos del siglo XX, y que por tanto niega su especificidad identitaria.

De tal modo, y ante la necesidad de focalizar la presente investigación a casos específicos, cabe preguntar *¿De qué modo se articulan y expresan las relaciones interétnicas en tres escuelas de enseñanza básica de Cerro Navia y El Bosque, y de qué manera enfrenta la comunidad educativa, la especificidad identitaria de los alumnos mapuches?.*

### *Justificación*

La importancia de esta investigación descansa en que permite avanzar en el conocimiento, comprensión y análisis de las relaciones interétnicas en la escuela, y particularmente, de los diversos elementos que componen y delimitan dichas relaciones en el contexto de la comunidad educativa. De tal manera, esta investigación explicita el carácter conflictivo y fragmentario de la educación formal para la población mapuche, así como las características particulares que toma la expresión de la identidad de los alumnos indígenas en la escuela.

El conocimiento de estos aspectos, resulta sumamente relevante en el actual contexto reivindicativo indígena en Chile, en el que la apelación por la Educación Intercultural Bilingüe es cada vez mayor, y se sustenta precisamente en el análisis y reconocimiento del carácter etnocéntrico, homogenizador y asimilacionista de la educación formal pública en nuestro país. José Bengoa (2000), manifiesta al respecto que *“la emergencia indígena que atraviesa el continente..., cuestiona a la educación como instrumento de colonización y aboga por una educación intercultural y bilingüe que permita no solo el conocimiento de la cultura occidental sino también la reproducción de su propia cultura”* (J. Bengoa, 2000: 299). Esta investigación ha tenido como pretensión –a través del estudio de tres casos– aportar a dicho análisis poniendo especial énfasis en el carácter contradictorio de la

educación para la población mapuche, en tanto herramienta asimilacionista, y como instrumento de mejora en sus condiciones de vida y aspiraciones como pueblo.

A su vez, he pretendido dar cuenta una vez más, de la utilidad de la etnografía como herramienta metodológica en el estudio de fenómenos educativos, toda vez que permite al investigador un acercamiento cualitativo mucho más integral hacia la escuela, y que complementado con otras alternativas metodológicas como las entrevistas en profundidad, configuran un cuadro sumamente completo de la realidad investigada (P. Woods, 1995: 22).

Finalmente, en un plano personal, esta investigación resulta relevante pues además de permitirme poner a prueba los conocimientos adquiridos durante varios años de estudio, me ha acercado a un tipo de fenómenos investigativos de enorme relevancia social, toda vez que se reconoce la enorme impronta que todo sistema educativo provoca en la vida de los estudiantes.

### *Hipótesis*

La hipótesis central, plantea que la presencia de niños de origen mapuche en la escuela, no sería comprendida ni menos enfrentada en términos de su especificidad identitaria. Muy por el contrario, se tenderían a reproducir las tendencias homogenizantes, vinculadas a la construcción de un sujeto nacional y único, en las cuales existiría un reducido espacio para manifestaciones culturales diversas y alternas al proyecto hegemónico nacional.

El supuesto anterior implica comprender a la escuela como un espacio de conflicto y fragmentación, en el cual confluyen intereses diversos, que se enfrentan con un proyecto hegemónico y homogenizante, que funda, sustenta y reproduce sus bases a través de la educación en Chile. En tal contexto existiría una tendencia hacia prácticas etnocéntricas y racistas en contra de los niños mapuches en las escuelas, provenientes de los diversos componentes de la comunidad educativa, como también desde la institucionalidad

educacional. Tal situación implicaría procesos de invisibilización y/o negación de la identidad mapuche por parte de los alumnos indígenas, ya sea como estrategias de resistencia a la discriminación o como mecanismos de preservación de la propia identidad.

## **Objetivos**

### *General*

- Comprender de qué modo se articulan y expresan las relaciones interétnicas en tres escuelas de enseñanza básica de Cerro Navia y El Bosque, a fin de reconocer el modo en que la comunidad educativa enfrenta la especificidad identitaria de los alumnos mapuches.

### *Específicos*

- Conocer los procesos de marcación de los alumnos mapuches y su identidad étnica en la escuela.
- Indagar en torno al modo en que los alumnos mapuches despliegan su identidad étnica al interior de la escuela, en términos de visibilización / invisibilización, y negación / reconocimiento.
- Conocer la importancia que los alumnos mapuches otorgan a la educación en cuanto a sus expectativas particulares de vida, y en cuanto a sus aspiraciones colectivas como grupo étnico.
- Realizar un análisis comparativo en torno a las características de las relaciones interétnicas, entre las tres escuelas investigadas.

## METODOLOGÍA

La escuela, producto de sus características y límites relativamente establecidos, tanto física como socialmente, se articula como un fenómeno de condiciones ventajosas para el quehacer antropológico, toda vez que guardando las respectivas distancias, se manifiesta en términos de una micro-sociedad. Dicha manera de entender a la escuela surge a partir de que ésta se compone de un grupo de personas que comparten diariamente un espacio físico, pero también una serie de normas, derechos y obligaciones. Al interior de la escuela existen jerarquías diversas, algunas formales como las dadas entre directivos, profesores y alumnos, y otras no instituidas como las generadas entre pandillas de estudiantes y sus compañeros. A su vez, existen solidaridades, vínculos, afectos, motivaciones, conflictos, pugnas de poder, y otra serie de características que pueden ser entendidas como relaciones sociales, y que permiten la aplicación de una mirada investigativa y analítica de características antropológicas (P. Woods, 1995: 18-29). Es así como el presente estudio comprende la escuela, razón por la cual se favoreció un abordaje de características metodológicas cualitativas, a fin de acceder a las significaciones que subyacen a los hechos y relaciones observadas.

En tal sentido, el método etnográfico se presentó como la herramienta a utilizar, entendiendo a ésta como *“el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad, o de alguno de sus aspectos fundamentales bajo la perspectiva de la comprensión global de la misma.”* (A. Aguirre, 1995: 3), la cual permitió acceder al sentido profundo, presente en los discursos de los sujetos y de las relaciones sociales que los vinculan. Sin duda alguna el trabajo etnográfico es mucho más que la observación y la participación en los hechos observados, pues implica llegar a comprender e interpretar, a través de un ejercicio de deconstrucción analítica, las categorías de significación tras los fenómenos que se encuentran ante nuestros ojos. En dicho sentido *“el enfoque etnográfico lo que pretende es ingresar a las diversas culturas de los diferentes grupos y a las diversas perspectivas y realidades ajenas. Pero estas realidades están compuestas de diversas capas de significaciones, que no son todas accesibles a nuestra mirada”* (P. Woods, 1995: 38).

De tal manera, la etnografía nos permite construir diversas interpretaciones en torno a las significaciones que el investigador ha extraído de los fenómenos observados. Cabe destacar que dichas interpretaciones no son ni la “realidad” observada, ni el modo en que los sujetos investigados comprenden y expresan dicha “realidad”, sino más bien, las conclusiones interpretativas que el investigador ha producido en base a su propio acervo explicativo. El investigador *“no es testigo neutro que narra la realidad de las cosas, sino alguien que construye desde su experiencia, una interpretación de esas realidades”* (L. Díaz, 1991: 15). Sin duda alguna, este ejercicio metodológico no implica querer abandonar la intención de alcanzar la mayor fidelidad en relación a lo observado, pero tampoco pretende lograr una fotografía objetiva y estática de la realidad. Ante dicho escenario, mi pretensión ha sido que el documento final de esta investigación sea el producto de una relación dialógica entre el investigador y los sujetos investigados, entendiendo el diálogo como el modo *“en que los antropólogos deben encarar un proceso de comunicación activa con otra cultura. Es un intercambio bidireccional y bidimensional, en que los procesos interpretativos son necesarios tanto para la comunicación interna, dentro de un sistema cultural, cuanto externa, entre distintos sistemas de sentidos”* (G. Marcus y M. Fischer, 2000: 59).

De tal modo, se utilizó la etnografía como una de las herramientas metodológicas de recolección de información. El trabajo etnográfico se desplegó fundamentalmente a través de tres técnicas. La primera corresponde a la observación pasiva, es decir aquella observación en la cual el investigador no se hace parte activa de los hechos observados, sino que más bien, se mantiene como un sujeto externo que intenta interferir lo menos posible en el fenómeno a investigar, con el objetivo de lograr una consecución más espontánea de los hechos (S. Taylor y R. Bogdan, 1992: 59). Dicho tipo de observación se aplicó fundamentalmente en la sala de clases.

La segunda es la observación participante, que se vincula con la inclusión del investigador en los fenómenos que observa, a fin de lograr una mayor cercanía, y por tanto una mejor y mayor comprensión de los mismos. Según Aguirre Baztan, la observación participante *“consiste en un proceso caracterizado por parte del investigador, como una forma*

*consiente y sistemática de compartir en todo lo que permita la circunstancia, las actividades de la vida y en ocasiones los intereses y afectos de un grupo de personas, con el propósito de obtener datos acerca de la conducta y percepciones a través de un contacto directo con la gente”* (A. Aguirre, 1995: 77). Dicha observación participante se llevó a cabo en diversos ámbitos y actividades que implica el quehacer educacional, especialmente recreos, celebraciones, conversaciones espontáneas, etcétera.

La segunda técnica utilizada fue la realización de entrevistas en profundidad a distintas personas que son parte de la comunidad educativa de las escuelas vinculadas a este proyecto. Por este tipo de entrevistas *“entendemos reiterados encuentros cara a cara entre el investigador y los informantes, encuentros éstos dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tienen los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan con sus propias palabras”* (S. Taylor y R. Bogdan, 1992. 101). Dichas entrevistas se aplicaron a personas que ocupan cargos directivos dentro del colegio, tales como directores(as), y/o encargados de las Unidades Técnico Pedagógicas (U.T.P.), a fin de acceder a las visiones de éstos en torno al tema investigado y que complementaron los datos recogidos a través de la observación participante y pasiva. Se realizaron un total de 10 entrevistas, de las cuales 6 correspondieron a las escuelas de la comuna de El Bosque (3 entrevistas en cada escuela), y 4 se realizaron en la escuela de la comuna de Cerro Navia. Además se realizaron tres entrevistas grupales con los alumnos de los cursos investigados, correspondiendo una de estas entrevistas a cada una de las escuelas. En cada una de ellas participaron 8 alumnos.

La información recolectada a través de la etnografía y las entrevistas en profundidad, fue apoyada con revisión de material bibliográfico que permitió establecer antecedentes del fenómeno investigado. Primero se utilizó información estadística de carácter censal vinculada con las poblaciones indígenas en Chile, específicamente en relación a su situación habitacional y educacional. Segundo, se acudió a documentos que dan cuenta de la población indígena en Santiago, y específicamente en las comunas en las cuales se centra nuestro estudio. Los documentos revisados son el producto de investigaciones académicas,

como de estudios vinculados con el quehacer municipal en relación a las etnias indígenas en sus respectivas comunas.

Finalmente se procedió a realizar un análisis comparativo - entre las comunas investigadas- de los resultados de la información recopilada, a fin de reconocer eventuales diferencias, similitudes y particularidades generales, entre el modo en que en ambos sectores se enfrenta la presencia de alumnos indígenas en un contexto educacional. Dicho análisis comparativo, es entendido como el modo en que se ilustran las vinculaciones que realiza el investigador en torno a sus conjeturas e hipótesis sobre los fenómenos investigados, es decir que *“puesto que la construcción de la antropología teórica comienza con las inferencias deductivas hechas a partir de los hechos etnográficos débilmente interrelacionados, la argumentación siempre puede ilustrarse con comparaciones interculturales”* (E. Leach, 1975: 167). Dicha forma de entender el análisis comparativo en antropología refiere a lo que Fred Eggan denomina la comparación controlada, es decir la aplicación de comparación analítica entre fenómenos observados, pero a un nivel de alcance intermedio, es decir en fenómenos previamente acotados y definidos y en un nivel de abstracción menor (F. Eggan, 1975: 185).

De tal modo, la aplicación de análisis comparativo en el presente estudio, se fundamenta principalmente en la necesidad de reconocer posibles experiencias diversas en el modo en que se expresan las relaciones interétnicas en contextos socioeconómicos y educativos similares y específicos en el espacio urbano, y que permitan un análisis interrelacionado entre los fenómenos etnográficos observados.

## ANTECEDENTES

### **Orígenes de la migración mapuche a Santiago**

El sostenido y profundo crecimiento de la población de la ciudad de Santiago desde comienzos del siglo XX, se encuentra necesariamente vinculado a los intensos procesos migratorios, provenientes de diversos sectores rurales del territorio nacional. Dicha tendencia migratoria, se gesta a partir de dinámicas tanto externas como internas del país. En cuanto a los factores externos, es posible destacar los cambios macroeconómicos en los que se vio involucrado el sostén productivo de Chile en la última década del siglo XIX y comienzos del siglo XX, fundamentalmente la demanda por salitre desde los mercados extranjeros. Dicho factor implicó una mayor inversión de capitales extranjeros y nacionales, que más allá de los espacios productivos específicos, tendieron a concentrarse en los principales centros urbanos del país, en los que Santiago se presentaba como el de mayor importancia (C. Hurtado, 1966: 57, 80).

En el plano interno, Chile comienza un intenso proceso expansivo, fundamentalmente hacia los bordes norte y sur del país. Hacia el norte, la expansión se llevó a cabo a través de la Guerra del Pacífico, y las ganancias territoriales que este conflicto trae para Chile. En el caso del sur, dicha dinámica se manifiesta en la implementación de políticas de ocupación invasiva de los territorios mapuches al sur del Bio Bio, a partir de la dictación de diversas leyes de ocupación, que a su vez sitúan a las comunidades mapuches en “reducciones”. El proceso de radicación, reducción y entrega de títulos de Merced ocurre durante los años 1886 y 1929, y consistía fundamentalmente en la entrega de títulos de Merced por parte del Estado chileno a un cacique determinado y su familia, a la vez que en dicha propiedad se ubicaba a otros caciques y sus familias, restringiendo de manera drástica los diversos espacios físicos necesarios para el normal desarrollo de la sociedad mapuche, ya sea en términos productivos, de las relaciones sociales, religiosas y parentales (Gobierno de Chile, 2003: 78). De hecho *“Los radicadores de indígenas solo actuaron con criterios económicos, y redujeron a familias distintas en espacios pequeños y dónde debían estar*

*bajo la tutela de un cacique designado por ellos. Esto condujo a numerosísimas disputas internas. Ahora se sumaba a las usurpaciones por particulares no indígenas, los conflictos entre mapuches ( ). De esta manera el Estado chileno rompió con las solidaridades internas que constituían la sociedad mapuche; los agrupó de manera arbitraria y los obligó a vivir de una manera completamente artificial” (Ibíd.).*

El proceso de reducción en sus bases obedeció a un ordenamiento jurídico legal dictado por el gobierno de Chile, sin embargo su aplicación fue en gran medida articulada a partir de brutales y constantes abusos por parte de funcionarios de gobierno, militares y particulares, que no dudaron en aplicar los más variados modos de coerción para hacerse de las propiedades indígenas del sur de Chile. Un ejemplo claro de lo intenso y profundo que resultó ser este proceso, muestra que *“La radicación y sus derivados recortó los espacios de producción y reproducción, concluyendo en una manifiesta carencia de tierras: cinco millones de hectáreas entre el Malleco y Valdivia fueron rematadas y a los mapuches se los encerró en menos de quinientas mil”* (N.Gissi, 2001, 96). Se debe hacer hincapié en que los terrenos entregados a los mapuches, se distribuyeron en solo 3.000 títulos de merced, en los que se equiparó a lonkos (jefes) con konas (guerreros), desconociendo tanto la antigua distribución de la propiedad, como la jerarquización social previa a la reducción (Gobierno de Chile, 2003: 86)

La aplicación del modelo reduccional a la sociedad mapuche puede ser comprendido como el eje central para abordar las variadas transformaciones, adaptaciones, y migraciones que presenta este grupo étnico, desde fines del siglo XIX hasta nuestros días. Efectivamente, el proceso reduccional viene a introducir diversas problemáticas desconocidas hasta entonces por el pueblo mapuche. Ante todo, la reducción genera conflictos entre grupos parentales, que ahora se ven forzados a compartir un espacio de interacción social que en ningún caso permite la reproducción de las dinámicas culturales que hasta ese momento regían en la sociedad mapuche. Además quienes componen el espacio de la reducción pasan a depender del cacique a quien el Estado le ha otorgado la Merced de tierra, sin importar las características de las relaciones que dichos sujetos presentaban antes de ser sometidos a la reducción.

A lo anterior, y tal vez de mayor importancia, se suma el hecho de que un número mayor de personas, deben comenzar a compartir un espacio productivo de dimensiones sumamente reducidas, y que obviamente no alcanzan a cubrir las necesidades materiales de sus habitantes. De tal modo, *“Quienes fueron radicados, dejaron de ser dueños de las grandes extensiones de territorio que ancestralmente les pertenecía para ser confinados a una parte ínfima de éste. Por lo general, se les entregaron las tierras más apartadas y de más baja calidad agrícola. Cabe señalar a este respecto, que mientras en el mismo periodo el Estado vendía a particulares lotes de 500 hectáreas de tierras de las que se había adueñado a través de la legislación y concedía gratuitamente a colonos extranjeros en territorio mapuche hijuelas de 40 hectáreas para cada familia –más de 20 hectáreas por cada hijo varón mayor de 12 años-, los mapuches eran obligados a subsistir en territorios con una alta concentración de población –6,18 hectáreas por persona, como promedio-, de esta forma, se limitó al mapuche a un hábitat reducido al cual no estaba acostumbrado, alterando gravemente su forma de vida y haciendo más difícil su subsistencia material”* (Ídem.: 79).

La sociedad mapuche, que por mucho tiempo se caracterizó por la abundancia y el acceso a una importante diversidad de recursos (J. Bengoa, 2003: 106-108), se ve repentinamente empujada al hacinamiento, el conflicto interno, y la miseria económica. La condición de pobreza a la que se ven enfrentados los indígenas, es acompañada por un avance estratégico por parte del Estado chileno, a través de la institucionalidad educativa y religiosa. De este modo se configura un aparato de constricción etnocida que opera en diversos frentes, y en el que la educación viene a ser la más importante. Es así como *“junto a la radicación se abre un camino de asimilación – integración de la sociedad mapuche a la sociedad chilena. La herramienta principal fue la educación, la que tendió a eliminar lo propiamente indígena y a imponer una visión criolla, católica y occidental”* (Gobierno de Chile, 2003: 86).

Estos son algunos de los elementos que permiten comprender la migración desde el campo a la ciudad que los mapuches emprenden. Sin embargo, desde la instalación de las reducciones, pasarán al menos 40 años antes de que este pueblo comience el éxodo masivo hacia las ciudades, y fundamentalmente hacia la capital de Chile, Santiago.

### **Asentamiento mapuche en Santiago**

A partir de la crisis económica mundial del año 1929, se produjo en Chile una importante recesión y cesantía, que afectó fundamentalmente al sector agrícola. Esta situación trajo consigo un mayor nivel de empobrecimiento de parte importante de la población en Chile, incluida la mapuche, la cual ya se encontraba enormemente diezmada por el constante hostigamiento del Estado chileno y de los particulares que no cesaban de robar sus tierras (N. Gissi, 2001: 95). A su vez, es posible apreciar que las alternativas laborales complementarias a la actividad agrícola, se fueron transformando hasta el día de hoy de manera significativa en las regiones donde históricamente se ha asentado parte importante de la población mapuche. De este modo *“el proceso de radicación y división de las comunidades, unido a los sucesivos episodios de reconversión de la economía de la IX Región, que pasó del trigo a la ganadería y de ésta a la forestación, haciendo menos rentable el sector agrícola tradicional, ha significado una disminución del trabajo temporal en la región, trabajo que representa un suplemento del ingreso predial”* (Ídem.: 96).

Es así como a partir de 1930, comienza un progresivo avance migratorio de población mapuche hacia los centros urbanos. Ahora bien, resulta complejo disociar la migración mapuche de la generalidad del proceso de migración que la masa campesina lleva a cabo en dicho periodo. Sin embargo, a raíz de las características reduccionales particulares y sus consecuencias, a las que se vio enfrentada la población mapuche, es posible inferir que la necesidad de migrar en busca de mejoras en sus condiciones de vida, resultaba quizás mucho más imperiosa para el mapuche que para el campesino común, incluso a costa de la posibilidad de pérdida de la propia particularidad étnico identitaria.

Si bien el principal destino de la migración mapuche estuvo orientado hacia Temuco, Santiago ha sido históricamente el segundo referente migracional, lo cual se condice con las cifras de crecimiento de esta ciudad en el siglo recién pasado (F. Curivil, 1997).

A partir de las primeras décadas del siglo XX, Santiago se articuló como el centro urbano más poblado de Chile y con la mayor tasa de crecimiento, pasando de 600.000 habitantes a 1 millón, entre el año 1920 y 1930 (C. Hurtado, 1966: 182). Dicha aumento poblacional se debió fundamentalmente a las enormes y constantes oleadas de migrantes rurales que llegaron a la ciudad en busca de mejoras en sus condiciones de vida. Sin embargo, la ciudad de Santiago no se encontraba preparada en lo más mínimo para recibir esta importante masa de población. Hasta ese momento, la acogida de los migrantes se había llevado a cabo a través de la densificación de los conventillos presentes dentro de los márgenes urbanos, sin embargo, éstos no fueron capaces de dar abasto para cobijar a los miles de nuevos ciudadanos que día a día llegaban a la capital. De tal modo se inicia la ocupación extensiva de los márgenes prediales de la ciudad, fundamentalmente a través de “tomas” ilegales de terrenos particulares y fiscales y de la utilización de basurales y de los bordes de río y canales (N. Gissi, 2001: anexo 1).

De esta manera, la ciudad de Santiago crece hacia todos sus costados, pero principalmente hacia el sector norte y sur, generando un anillo poblacional en torno al núcleo urbano originario, que fue denominado “marginalidad urbana” (Ibíd.). Este anillo, caracterizado por la precariedad de los servicios básicos se articuló de manera espontánea como el espacio signado para alojar a los migrantes en general, incluida la población mapuche. La importante demanda habitacional significó la implementación de políticas públicas orientadas a mejorar la situación irregular de los migrantes. De tal manera *“en las décadas del cincuenta y sesenta el proceso de urbanización en la Región Metropolitana, debido al incremento de la población (no solo de mapuches), trajo consigo la implementación de programas de vivienda social que apuntaban a solucionar el problema de los allegados”* (G. Abarca, 2002: 108).

Es precisamente de la manera descrita, que comienza el poblamiento de las comunas de Cerro Navia y El Bosque. Hasta fines del siglo XIX, el territorio correspondiente a estas comunas obedecía a un ordenamiento predial, en el cual se desarrollaban actividades agrícolas. Las comunas de Lo Espejo, La Cisterna, El Bosque y San Bernardo, componían una sola propiedad particular hasta mediados del siglo XIX (F. Ruiz, 2000<sup>1</sup>). En el sector norte de Santiago, en 1897 se crea la comuna de Las Barrancas, que más tarde dará vida a las comunas de Pudahuel, Cerro Navia y Lo Prado. Tanto Cerro Navia como El Bosque se constituyen en comunas autónomas a partir del decreto ley N° 13.160, del 17 de marzo de 1981.

Estos espacios son los que constituyen el anillo poblacional que rodeó Santiago, en los que se albergó parte importante de la población migrante. Si bien no existen estadísticas sobre las primeras décadas de la migración mapuche en estas comunas, sí es posible inferir que parte importante de los mapuches se ubicaron en estos espacios, dada su numerosa presencia actual detectada a través de los últimos censos de población y de otras mediciones<sup>2</sup>.

Según el censo de población y vivienda del año 2002, en Cerro Navia habitaban 9.908 personas que adscribían a alguna de las etnias indígenas presentes en Chile, de las que 9.669 se autoidentificaban como mapuches, es decir un 6,51% del total de la población de la comuna. A su vez, en la comuna de El Bosque, 6.259 personas dijeron pertenecer a alguna de las etnias indígenas, resultando 6.042 pertenecientes al pueblo mapuche. Siendo el total de la población de la comuna de 175.594 habitantes, el porcentaje correspondiente a la población mapuche es de 3.44%. De acuerdo a estos porcentajes las comunas investigadas se encuentran en los lugares séptimo y decimotercero respectivamente en cuanto a cantidad de habitantes de origen mapuche en la Región Metropolitana, pero los

---

<sup>1</sup> <http://www.imelbosque.cl/historia.htm>

<sup>2</sup> Cabe destacar que en los datos recogidos en los censos de población y vivienda entre los años 1992 y 2002, se registra una importante baja del número de población indígena a nivel nacional, lo cual es interpretado por algunos investigadores como el producto del cambio de pregunta en ambos censos, en relación a la adscripción de las etnias indígenas ubicadas en el territorio nacional. Véase: Vergara, Francisco; *“Los chilenos y su percepción de los pueblos indígenas”*. En Revista de la Academia, N° 10. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2005.

márgenes de diferencia numérica de población indígena entre una comuna y otra son muy pequeños (INE, 2002).

En relación al nivel educacional de la población mapuche en Chile se observa que la tasa de analfabetismo a nivel nacional alcanza el 8.7%, correspondiendo un 6,9% para los hombres y un 10,5% para las mujeres. A su vez, en la Región Metropolitana, es posible constatar que el 53,24% de los mapuche tiene su enseñanza media incompleta (INE, 2003: 7). Según la publicación Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile “*son los mapuche quienes alcanzan menos años de estudio y además tienen la mayor tasa de analfabetismo*” (Ídem.: 8). Por último cabe destacar que la Región Metropolitana, aún cuando concentra cerca del 50% de la población indígena en Chile, era beneficiada en el año 1995 con un número de 233 becas estudiantiles indígenas, de un total de 5000 (R. Valenzuela, 1995: 124).

Como se puede observar, la presencia de población mapuche es consustancial a la conformación de las comunas de Cerro Navia y El Bosque, y los diversos antecedentes presentados dan cuenta de la importancia numérica y social de este grupo étnico en la composición de la población total de éstas. Cabe recalcar a su vez, que la población mapuche que habita en las comunas investigadas, presenta características socio económicas similares al común de la población comunal, es decir, que comparten las condiciones de pobreza y marginalidad social en la que se encuentra un número significativo de personas en estos sectores. Es precisamente a partir de dicha situación que la labor de la escuela reviste una gran importancia, en tanto debe necesariamente cubrir una serie de labores de índole social que escapan al accionar únicamente pedagógico, pues se articula como un referente de vínculo entre la comunidad y el resto de la sociedad. En dicho escenario, la población mapuche manifiesta un desafío complementario a la escuela, vinculado al reconocimiento de su particularidad étnico identitaria. Para lograr abordar estos aspectos, se presenta a continuación una discusión teórica que permitirá situar los conceptos centrales que sustentan la presente investigación.

## MARCO TEÓRICO

La discusión teórico conceptual que a continuación se presenta, pretende dar cuenta de las ideas estructurantes de la presente investigación, que permitirán el abordaje analítico de la temática en cuestión. Es así como se ha concluido la existencia de cuatro ejes teóricos diferenciados, aunque estrechamente vinculados entre sí, y que necesariamente confluyen en el tratamiento de las relaciones interétnicas en la escuela.

El primero de ellos refiere a la discusión en torno a la construcción de nación como un proyecto homogenizador y negador de la eventual diversidad interna de la misma. Como se plantea a continuación, dicho proceso de construcción está estrechamente relacionado con la educación formal, lo cual es tratado en el segundo eje teórico que da cuenta del carácter instrumental de la escuela, y el importante rol social que esta institución cumple para los intereses dominantes de la sociedad. A su vez, se revisan los planteamientos que observan a la educación como una maquinaria de reproducción de la sociedad y de un orden determinado de ésta.

El tercer eje teórico da cuenta de las características de la relación entre el pueblo Mapuche y la educación formal chilena, desde la ocupación de los territorios indígenas del sur de Chile desde fines del siglo XIX, hasta nuestros días. En este capítulo se pone especial énfasis en el carácter doble vinculante de la educación formal para la población mapuche, en tanto maquinaria asimilacionista, y eventual herramienta de mejoramiento de las condiciones de vida de esta población.

Finalmente, como cuarto eje teórico, se presentan las principales ideas en torno a las relaciones interétnicas. Para alcanzar dichos planteamientos se revisa el modo en que en la actualidad se comprende a la identidad étnica, pues desde los diversos autores trabajados este concepto surge como un imponderable en el tratamiento de las relaciones interétnicas.

## **Homogenización como proyecto nacional**

La necesidad de abordar el tema de la construcción nacional, a fin de entender los procesos educativos interétnicos, se vincula fundamentalmente con el hecho de que la educación formal ha estado estrechamente ligada a las dinámicas de instalación del proyecto nacional. A su vez, en tanto ese proyecto es concebido como un ideal unitario y homogéneo, que se reproduce –entre otros aparatos- a través de la escuela, se hace sumamente necesaria su comprensión en el entendimiento de la articulación y despliegue de las relaciones interétnicas en un contexto educativo.

La discusión en torno a la naturaleza de la nación es de larga data y aún inacabada. Es por eso que el presente apartado solo pretende dar cuenta de ciertos conceptos basales en torno a dicha temática y que se vinculan con la reflexión teórica de la presente investigación.

En términos muy generales es posible observar dos grandes tendencias en cuanto al modo en que teóricamente se ha comprendido el concepto de nación. La primera de ellas, y quizás la más anquilosada en el sentido común, es la que entiende a la nación desde una perspectiva geológica, es decir como la suma de capas experienciales acumuladas en el tiempo por los miembros de un grupo y sus descendientes. Según Anthony Smith (2000), esta *“es la idea de nación como depósito del tiempo, como una estructura estratificada o en capas de experiencias sociales, políticas y culturales establecidas por generaciones sucesivas de una comunidad identificable. Desde este punto de vista, la situación contemporánea de la nación se explica como el resultado, la precipitación de las experiencias, y las expresiones pasadas de todos sus miembros. Para esta perspectiva geológica, el pasado étnico explica el presente nacional”* (A. Smith, 2000: 194-195). Desde esta mirada, la constitución de la nación es un hecho dado, ajeno a la voluntad del hombre, espontáneo, y por tanto incuestionable. Este tipo de perspectiva descansa sobre predicamentos fundacionales pasados que otorgarían el sustento explicativo de una condición nacional presente.

Por otro lado nos encontramos con lo que el mismo Anthony Smith plantea como la teoría gastronómica de la nación. El autor manifiesta que en esta mirada, la constitución de las naciones son el producto de la recolección de ingredientes diversos, tomados de contextos distintos y que agrupados dan vida a un producto amalgamado que constituiría la nación. De este modo *“las naciones se componen de elementos sueltos y sus culturas poseen una variedad de ingredientes de diferentes sabores y orígenes”* (Ídem.: 186). De esta manera se deja ver el carácter construido, o inventado de la nación, negando así la perspectiva geológica.

Hasta este punto, la teoría gastronómica no difiere mucho del modo en que tradicionalmente se ha comprendido la nación, pues desde Ernest Renan ya se planteaba a la nación con un sentido de “invención” (E. Renan, 2000: 65-66). Sin embargo, la gran novedad de esta mirada reside en que Renan y sus seguidores, aun asumiendo el carácter inventado de la nación, le otorgaban características *“de comunidades reales de cultura y poder; circunscriptas, pero potentes, unificadoras, impulsoras, constrictivas. Eran si se quiere, lo que Durkheim habría denominado hechos sociales y tenían las cualidades que atribuían a los hechos sociales; generalidad, exterioridad, constrictión”* (A. Smith, 2000: 186). Por el contrario, la teoría gastronómica comprende a la nación como el producto de una ingeniería social basada en la utilización de símbolos unificadores, que no requieren de un asidero “real”, y que son tomados o desechados en función de las necesidades propias del proceso de construcción nacional. En función de la utilización de estos mecanismos, el autor plantea que *“implican la creación de una ideología-cultura de comunidad, a través de una serie de símbolos y mitos emotivos...( ). Pero de hecho es en última instancia una comunidad engañosa”* (Ídem.: 187).

Es precisamente en esta línea de pensamiento que se encuentra Benedict Anderson, quien define a la nación en términos de una *“comunidad política imaginada como inherentemente limitada y soberana”* (B. Anderson, 1993: 23). El carácter *imaginado* surge del hecho que si bien difícilmente los miembros de una nación pueden llegar a conocer a todos sus connacionales, se sienten parte de un ideario de comunión. Lo *limitado* refiere a la existencia de fronteras tanto físicas como simbólicas que demarcan la diferencia con las

otras naciones. Lo *soberano* apunta a la condición de autodeterminación inherente a todo constructo nacional, y que se arguye como un derecho básico e inalienable de cualquier nación. Por último el que se articule como *comunidad*, surge de la condición de supuesta fraternidad que la nación posee entre sus componentes. El compañerismo, independientemente de las disputas y conflictos internos, es entendido como un bien superior a los egoísmos e intereses particulares de personas o grupos que componen la nación.

Es importante destacar que el carácter imaginado de la nación en Anderson, no implica falsedad, o inexistencia de comunidad, sino más bien destaca que ésta es un producto específico de procesos y relaciones que se encuentran en constante transformación y que en el imaginario nacional, devienen en realidad.

A su vez, Anderson plantea que la invención de las comunidades nacionales tienen en común la utilización de tres herramientas de ordenamiento social, que presentan su origen en el control colonial de los territorios, los que más tarde se independizaron y utilizaron estas mismas instituciones en la conformación de sus naciones. Ellas son el censo, el mapa y el museo, las cuales les permitían al poder colonial, el conocimiento y control en tres áreas vitales de los territorios gobernados, a decir “*la naturaleza de los seres humanos que gobernaba, la geografía de sus dominios y la legitimidad de sus linajes*” (Ídem.: 229). Estas herramientas, que el autor denomina “instituciones del poder”, intentan delinear tres aspectos básicos en la conformación imaginada de la comunidad nacional y que se vinculan con la búsqueda de una homogeneidad étnica y cultural cuantificable para el caso de los censos, con un territorio delimitado y específico a través de los mapas, y con la legitimación de un pasado histórico observable que sustente la existencia de una comunidad en el presente, y que se proyecte hacia el futuro, por medio de los museos. Finalmente, el censo, el mapa y el museo, cobran real sentido en el proceso de construcción nacional, en la medida en que son incorporados a los aparatos institucionalizados de reproducción social, en los que destaca la educación formal (Ídem.: 228). De este modo, no resulta extraño observar hoy en día, el lugar de privilegio que tiene en la sala de clases de cualquier escuela

del país el mapa correspondiente al territorio nacional, o el hecho de que todos los museos tengan por definición el ser instituciones educativas<sup>3</sup>.

En un sentido cercano al expresado por Anderson, Ernest Gellner plantea que para que se constituya una nación como tal se requiere que los miembros de un grupo compartan una cultura, se reconozcan como miembros de una misma nación, y que exista un sistema educacional estandarizado que permita la formalización de la noción de unidad nacional (E. Gellner, 1997). Es decir que la nación se definiría por la presencia de una cultura compartida, la existencia de una voluntad de reconocimiento, y de un aparato institucional centralizado que otorgue armonía y sentido a los elementos anteriores, es decir un sistema educativo formal.

Para el autor, la educación formal se ubica en el lugar central del proceso inventivo de la nación. De ahí el hecho que atribuya el concepto de nación solo a sociedades que posean una cultura avanzada *“es decir, una cultura escrita, especialmente cuidada y estandarizada”* (A. Smith, 2000: 75). Por la misma razón, para Gellner solo existe nación en las sociedades industrializadas modernas, pues según él, son las únicas capaces de sostener, controlar y manipular una maquinaria educacional de estas características.

Si bien Gellner expresa que no existe una relación directa entre Estado y nación, y que ambos pueden existir de manera independiente, no es menos importante que las sociedades industrializadas modernas se organicen mayoritariamente en Estados, y que este último, entendido en términos weberianos como *“el agente que detenta el monopolio legítimo de la violencia dentro de la sociedad”* (E. Gellner, 1997: 15), sea un excelente caldo de cultivo para la construcción de naciones. Según Smith, en las teorías de Gellner *“se atribuyen al sistema público de educación de masas las tareas fundamentales de instalar en los ciudadanos una apasionada lealtad hacia la nación y de preservar las culturas avanzadas necesarias para las sociedades industrializadas”* (A. Smith, 2000: 87). La lealtad a la que

---

<sup>3</sup> *“A museum is a non-profit making, permanent institution in the service of society and of its development, and open to the public, which acquires, conserves, researches, communicates and exhibits, for purposes of study, education and enjoyment, material evidence of people and their environment...”*. En: <http://icom.museum/>.

refiere Smith, se fundaría en el carácter homogéneo –previa y planificadamente esculpido- de quienes componen la nación en construcción, basado en uno imaginario unitario de ésta. De este modo, Gellner plantea que *“el papel que asumen los sistemas de educación de masa públicos es que suponen asumir que solo existe una doctrina genuina del nacionalismo... cuyo principal objetivo era alcanzar la homogeneidad cultural entre una población dada educando la voluntad nacional”* (Ídem.: 89). Lo anterior se fundamenta en la creencia de que la unidad política territorial de la nación es solo una meta alcanzable en la medida en que se constituya como un grupo homogéneo étnicamente y/o culturalmente *“bien expulsando, bien asimilando, a todos los no nacionales”* (E. Gellner, 1997: 15). De este modo se comprendería la relación de conflicto que en muchos casos viene aparejada a los procesos de construcción de la nación, toda vez que en sus bases resulta ser excluyente de todos quienes no sean o no pretendan ser parte de la comunidad nacional.

De esta manera, Gellner llegará a plantear que son precisamente las tendencias e ideas nacionalistas las que construyen la nación, y no el proceso inverso. Es decir que la existencia de naciones o la intención de construirlas, son el producto de procesos previos, que han concluido la necesidad de inventar comunidades nacionales, y que dicha construcción requiere necesariamente de la implementación de una institucionalidad educativa formal y estandarizada que permita la ejecución de este constructo.

Como se puede observar, existe una estrecha relación entre los procesos de construcción nacional y la educación formal. A su vez, dicha relación toma una importancia particular en tanto el ideario de nación se funda en la existencia de un sujeto homogéneo, en función de la negación de la diferencia interna. Este es precisamente el tipo de procesos llevado a cabo en Chile, en el que la construcción de la nación –apoyada fuertemente por el aparato educativo- ha impedido sistemáticamente la existencia de manifestaciones culturales y étnicas que no se cuadren con el proyecto nacional, representado por la imagen del mestizo. De tal manera, la población mapuche, como el resto de los pueblos indígenas han sido negados por el Estado y la sociedad chilena, y en dicho proceso la escuela ha cumplido un rol protagónico, en función de los intereses dominantes de la sociedad. A continuación se revisan las características centrales del rol social de la escuela y su funcionamiento.

## **El rol social de la escuela**

La consolidación de los Estados nacionales en América Latina, trae consigo la implementación de un orden hegemónico y homogenizante, basado – entre otras cosas - en la construcción de un sujeto nacional, que es presentado como el elemento basal del proyecto de nación moderna. Dicho proyecto utiliza diversos aparatos orientados a alcanzar tal modelo societal, entre los que se encuentra la salud pública, el servicio militar, y como uno de sus pilares fundamentales, la educación formal y pública. Estos, junto a otras instituciones vienen a estructurar una maquinaria social orientada al constante reforzamiento y reproducción de las categorías que sustentan dicho orden.

Tanto en Chile como en el resto de Latinoamérica la escuela se articula como uno de los medios de reproducción cultural y social por excelencia. Dicha posición de importancia asignada a la educación en el marco del proyecto nacional moderno, surge fundamentalmente del imaginario ilustrado del siglo XIX, el que planteaba que cualquier intento “civilizatorio” de la sociedad pasaba -entre otros factores- por educar a sus miembros en el contexto de una educación formal, institucional y estructurada. Por consiguiente, cualquier intento de alcanzar el tan ansiado desarrollo –que por supuesto correspondía y corresponde al modelo europeo moderno del mismo- requería necesariamente la instrucción, en los términos antes descritos, de todos quienes componen la sociedad. En efecto *“Las naciones han llegado a creer que, para ser aceptadas como civilizadas, tienen que ser instruidas, y que para ser instruidas tienen que haber tenido escuela. El corolario de esta proposición es que la escuela es en sí una fuerza liberadora (civilizadora) y que es un requisito previo necesario para las naciones el participar con los países adelantados en el proyecto mundial del progreso material”*(M. Carnoy, 1993: 12).

De tal modo se desenmascara la primera faceta de la institucionalidad educativa. Ésta dice relación con las condiciones igualitaristas que intentaría generar, situando a todos los sujetos en un primer punto cero, desconociendo en muchos casos las diferencias, a fin de permitir a todos por igual, las mismas oportunidades y condiciones, dando escasa

importancia a las particularidades en cuanto a identidad, origen, género u otras. Sin duda alguna existen iniciativas que pretenden revertir dicha situación, pero aún resultan débiles y escasas. Es precisamente de esta manera como Durkheim entiende a la educación, poniendo especial énfasis en la necesidad de caracteres homogenizantes desde la misma, que permitan la perpetuación de la sociedad. Si bien es cierto que el autor francés manifiesta la necesidad, en algunos casos, de conservar algunas especificidades culturales, lo es también el que plantee que una vez que dichas particularidades pierden fuerza, deben ser sobrepasadas por la maquinaria homogenizadora de la educación. Para Durkheim *“La sociedad no puede subsistir más que si existe entre sus miembros una homogeneidad suficiente: la educación perpetúa y refuerza dicha homogeneidad, fijando por adelantado en el alma del niño las similitudes esenciales que requiere la vida colectiva”* (E. Durkheim, 1996: 52).

Sin embargo, la supuesta intencionalidad igualitarista de la escuela como institución, alberga en sí un segundo sentido, que contiene intereses mucho más profundos y de consecuencias mayores al primero. La segunda faceta de la escuela se vincula con su carácter herramental, en tanto aparato transmisor y reproductor de verdades particulares, pero expuestas como absolutas e irrefutables. Dicha forma de entender la educación proviene fundamentalmente de la crítica generada desde la escuela de Frankfurt, y luego profundizada por autores como P. Bourdieu y J. Passeron.

Según estos planteamientos, el estudio del aparato educativo, conlleva necesariamente un estudio del modo en que las sociedades se reproducen a sí mismas, y más aún, el modo en que esa sociedad se encuentra vinculada con las generaciones anteriores y las precedentes (S. Kemmis, 1988, cit. en A. Magendzo y P. Donoso, 2000). La escuela se ha conformado en uno de los espacios más efectivos, en los que se inculcan y reproducen las categorías que sustentan un orden determinado en la sociedad, ya que *“representan la formalización de las categorías de reproducción en un currículum estructurado, con un método predeterminado de enseñanza”* (A. Magendzo y P. Donoso, 2000: 45). Dichas categorías a su vez, son el producto de un constante cruce de tensiones y de relaciones de poder, en las que el producto de dicha pugna es presentado como el “conocimiento real”, y adecuado a

ser enseñado en las escuelas, y que por cierto representa los intereses de quienes se encuentran en situación de poder.

Además, los métodos de enseñanza de dicho “conocimiento”, no pueden ser sino entendidos como una parte integral y fundante de todo el proceso de reproducción cultural, toda vez que pretenden legitimar, a través de la naturalización, los contenidos que se imparten. Esto es lo que Bourdieu y Passeron vienen a llamar “violencia simbólica”, haciendo referencia a la naturalización legitimadora de significaciones a través de la educación, situación que perpetúa el orden y el poder de quien lo produce, generando un “*habitus*”, que en este caso se expresaría en la internalización de la cultura dominante por parte de los educandos (P. Bourdieu y J. Passeron, 1995: 84).

Todo el proceso significado como “*habitus*”, se comporta de manera acumulativa; primero legitimando “verdades” particulares establecidas desde los grupos de poder, a través de un proceso de naturalización de las mismas. Luego oscureciendo el carácter construido y procesual de dicha “verdad”, y por tanto ocultando también las relaciones de poder que la generan y las relaciones de poder que pretende reproducir. Finalmente, agregando nuevos sentidos y significados a todo el proceso, lo cual permite que el mismo comience nuevamente desde un principio y se reafirme una vez más el orden que lleva implícito (Ibíd.). Todo lo anterior se encuentra sustentado por el marco institucional y de legitimidad que otorga la escuela como espacio fundamental en la armonía, mantención, y reproducción de la sociedad.

Sin duda alguna, lo que se entienda por armonía y mantención de la sociedad, tendrá mucha relación con las necesidades de quienes se encuentren en una posición privilegiada en la pugna de poder que la educación conlleva, definiendo también las modalidades, y el tipo de receptores para los contenidos que se imparten, toda vez que *“Existen fuerzas estructurales e ideológicas que atan al proceso de escolarización con la reproducción de género, de clase y desigualdades raciales; estas ideologías son constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria del salón de clases. Aquellos que están en posesión del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como*

*conocimiento y cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos...*"(H. Giroux, 1997: 261)

Henry Giroux pone el énfasis en intentar evidenciar las relaciones de conflicto que para él son propias e inseparables del contexto educativo. Este autor plantea que existe una serie de relaciones directas entre el quehacer educativo y las diversas instancias de control social, que se manifiestan tanto en el mensaje como en el modo en que se lleva adelante la reproducción de contenidos en la escuela. Para él *“Las escuelas ejercen de hecho formas de regulación política y moral que están íntimamente relacionadas con tecnologías de poder que producen asimetrías”* (Ibíd.: 136).

Sin embargo, las teorías que observan a la escuela como un aparato de reproducción del saber dominante no se quedan solo ahí, sino que avanzan y al denotar la arbitrariedad de dicho saber, dejan a la luz el carácter discriminador de esta manera de educar. Lo anterior, debido a que todo proceso que imponga un saber determinado como una verdad absoluta, a través de una maquinaria auto-legitimadora, no hace más que negar la posibilidad de existencia a cualquier otra alternativa que no se cuadre con el proyecto hegemónico, ya sea situándolas en espacios marginales, o simplemente negándolas. Para los teóricos de la reproducción cultural en educación *“la discriminación cultural es parte constitutiva y estructural de las instituciones educacionales, de su función y del rol que éstas tienen en la transmisión de los códigos y las ideologías dominantes”* (A. Magendzo y P. Donoso, 2000: 46).

De esta manera, es posible plantear que la escuela se articula como el espacio físico y social, donde se lleva a cabo la práctica concreta de un quehacer orientado, salvo escasas excepciones, a la reproducción de las categorías que estructuran un modelo particular de sociedad, y del sujeto social que se entiende como constitutivo de la misma; es decir un sujeto nacional. Dicho ideario no permite la existencia de manifestaciones culturales y sujetos distintos, como lo sería el mapuche. A su vez, éste último ha sido empujado a formar parte del sistema educativo, a través de distintos mecanismos, lo cual ha generado

respuestas diversas y consecuencias de largo alcance, que se explicitan en el siguiente capítulo.

## **Los Mapuches y la escuela**

El presente apartado pretende dar cuenta, desde una perspectiva teórica, de la relación que la población mapuche ha establecido con la educación formal chilena, desde el contexto de la ocupación de la Araucanía hasta nuestros días. A través de esta mirada, se observan las características que ha tomado la educación para la población mapuche, y los diversos aspectos que han confluído en dicha relación, a fin de reconocer elementos conceptuales que permitan abordar las relaciones interétnicas en las escuelas investigadas. De tal manera, se deambulará entre el modo en que la educación chilena se ha situado frente a la población mapuche, y la manera en qué ha sido comprendida e incorporada por estos últimos en sus vidas.

En Chile, ha existido en la últimas décadas un intenso y profundo proceso orientado a llevar la educación formal básica y media a todos los sectores de la sociedad, sin importar ubicación geográfica, clase social, credo o distinción étnico-cultural. Dicho objetivo ha sido cumplido en gran medida, alcanzando un 97% de cobertura en la educación general básica hacia el año 2002<sup>4</sup>.

En la medida en que la escolaridad ha sido masificada hasta la casi totalidad de los individuos en condición de estudiar, es posible constatar una tendencia paralela caracterizada por un constante aumento de la heterogeneidad de quienes pasan a engrosar las filas del sistema educacional escolar. Es en este contexto de incremento de la heterogeneidad cultural en recintos educacionales públicos, expresada fundamentalmente en los últimos treinta años, en el que se puede palpar, cada vez con mayor intensidad, la presencia de niños de origen indígena. Cabe destacar que la mayor diversidad étnica al interior de las escuelas, se debe en gran medida a procesos de (auto) reconocimiento empujados por los

---

<sup>4</sup> [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=885&id\\_portal=17&id\\_contenido=771](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=885&id_portal=17&id_contenido=771)

propios indígenas, y que han implicado una mayor y creciente visibilización social, en tanto indígenas.

Sin embargo, este no es un fenómeno nuevo. El acceso a la educación por parte de poblaciones indígenas en Chile tiene una larga data, y se encuentra caracterizado por la constante exigencia que han realizado los propios sujetos indígenas para hacer llevar la escuela hacia sus poblaciones y comunidades (L. López y W. Küper, 2000). Según María Poblete, refiriéndose a poblaciones mapuches del sector de Panguipulli *“Desde las primeras décadas de ese siglo (XX) estas comunidades se movilizaron para demandar o levantar escuelas, pues la educación se consideró una herramienta de defensa contra los abusos que se amparaban en el desconocimiento de la lengua de la sociedad nacional”* (M. Poblete, 2003: 57). Sin duda alguna, tales demandas por alcanzar la educación formal se vinculan con la reflexión generada desde los propios sujetos indígenas, y que daba cuenta de la necesidad de acceder a los códigos formales de comunicación de la sociedad chilena, a fin de contrarrestar bajo los términos de la sociedad dominante, los diversos y brutales abusos de los cuales estaban siendo víctimas, muchos de los cuales se sustentaban en el desconocimiento de la escritura y lectura castellana, como de las leyes chilenas. Julio Paillalef plantea que *“Para muchos Lonkos la educación de sus hijos pasa a tener un valor estratégico, puesto que es la oportunidad para entender los códigos de los chilenos ( ) Educarse ha sido un importante camino para contrarrestar el engaño tantas veces utilizado como estrategia para quitarles sus ya reducidos territorios ( ) Un estudio de estas medidas de los jefes mapuches permite comprender que tras esta decisión existen, ante todo, fundados móviles políticos que se pueden concluir como el último recurso para resistir al dominio extranjero”* (J. Paillalef, 2003: 167-168).

Resulta interesante el lugar que otorga Paillalef a la educación en cuanto herramienta política por parte de los indígenas. Esta asignación “ultimista”, en tanto recurso final de acción no es arbitraria, puesto que la implementación del sistema educacional para las comunidades indígenas del sur de Chile, surge como una nueva estrategia de asimilación de estas poblaciones, al naciente proyecto de construcción nacional. He ahí el carácter ambiguo, de doble dirección, de la escuela para las poblaciones indígenas; por un lado se

ven seducidos y forzados a formar parte de la maquinaria educativa, como una manera de resistir a los abusos que los acechan, por otro lado, es aquella misma maquinaria una nueva estrategia de asimilación implementada por el Estado chileno. Álvaro Bello (1997), expresa tal situación, aunque plantea que dicha contradicción está presente fundamentalmente a comienzos del siglo XX y que se va disipando con el transcurso de los años. Para el autor *“La educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social. Este significado contradictorio del fenómeno educativo entre los indígenas encuentra su explicación en las campañas de “chilenización” y en las políticas asimilacionistas implementadas por el Estado hacia los pueblos indígenas desde principios de siglo. La educación es, sobre todo en los primeros años del presente siglo, una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas”* (A. Bello, 1997: 18).

Efectivamente, la educación desde comienzos del siglo XX se articuló como una necesidad para las poblaciones indígenas, en la medida en que éstos grupos son forzados a formar parte de ciertos espacios – claramente delimitados – de la sociedad chilena, que exigen un conocimiento específico, propio del modelo educacional occidental. En la medida en que los mapuches son sometidos a un proceso de asimilación cultural, la educación chilena se presenta como una herramienta que les permite estar mejor preparados para enfrentar la maquinaria social de asimilación y competir de modo menos desigual frente a otros sectores sociales, en los distintos ámbitos en los que se desenvuelven, ya sea laborales, políticos, económicos y otros. En este sentido, José Bengoa (1985) atribuye una importancia vital a los mapuches educados formalmente, en la instalación de lo que él llama el problema mapuche y el indigenismo moderado de la primera década del siglo XX, manifestando que *“se produjo la tendencia de numerosos caciques a enviar a sus hijos a las escuelas. Los caciques se daban cuenta de la derrota indefectible y optaron porque la segunda generación se moviera con soltura en la nueva situación que le tocaba vivir. Vemos, por tanto, que la generación del 900, esto es, los hijos de los caciques de la ocupación, tuvo algún grado de instrucción chilena. Esta situación provocaba fuertes aspiraciones integracionistas en este grupo de mapuches relativamente educados,*

*establecidos generalmente en los pueblos, y que correspondían a los hijos de las familias que habían recibido más tierras. Por otro lado, este grupo de mapuches instruidos veían la discriminación que les afectaba personalmente , y también se sentían responsables de la suerte que corría el pueblo”* (J. Bengoa, 1985: 386-387). Como se puede observar, los planteamientos del autor dan cuenta de la contradicción que tempranamente llevaba a cuentas la educación para la población mapuche.

Es así como aún asumiendo el carácter asimilacionista y homogenizador de la educación, se debe reconocer la significación utilitarista que le otorgan los indígenas a esta institución social, y el importante uso que hacen de la misma, en la articulación y validación de sus demandas y aspiraciones, tanto a nivel personal como grupal. En cuanto a lo primero, la educación para los indígenas, al igual que para otros grupos sociales postergados, se materializa como un dispositivo efectivo de ascensión social y de mejora de las condiciones materiales de vida, que les permite acceder a recursos materiales, espacios de participación y status social, que sin educación formal resultan muy difíciles de alcanzar.

En cuanto a lo segundo, la educación formal de sujetos indígenas permite el acceso a un conocimiento específico y que será utilizado en la lucha por el reconocimiento de los derechos indígenas. Además el status social que otorga la educación ya sea escolar y/o profesional de personas mapuches, permitirá una mayor validación social de sus planteamientos, y por tanto un mejor piso en la instalación de sus demandas.

De tal modo, el aparato educativo formal, se torna para la población Mapuche, en lo que Gregory Bateson denomina *“el doble vínculo”*. Este concepto es explicado por el autor como aquellas situaciones en las que una persona o un grupo de ellas se ven expuestas a una tensión generada por una suma de mandatos superiores y contradictorios entre sí, provocando un conflicto de comunicación, y por tanto respuestas defensivas. Es así que *“cuando una persona se encuentra atrapada en una situación de doble vínculo, responderá defensivamente, de una manera similar a un esquizofrénico”* (G. Bateson, 1991: 238)<sup>5</sup>. El

---

<sup>5</sup> Si bien esta idea se encuentra orientada principalmente a la explicación de situaciones psico-patológicas como la esquizofrenia, el autor la deja abierta para poder explicar situaciones de orden social.

tipo de respuestas a las que refiere Bateson apuntan fundamentalmente al hecho de que una relación de doble vínculo se funda necesariamente en una contradicción, es decir en una relación dual de sentidos opuestos en la que el sujeto es ubicado al centro y empujado hacia los costados contrarios, provocando confusión y respuestas que siempre tendrán un carácter erróneo y que dejará en desacuerdo, al menos a una de las partes mandantes. El contexto doble vinculante se completa con la existencia de un mandato terciario “*que prohíbe a la víctima escapar del campo*” (Ídem.: 237), y que la expone a una paradoja constante, de errores continuos y fallos persistentes. La paradoja es la que permite la constitución de la contradicción y la tensión en una relación doble vinculante. Tal situación genera en la mayor parte de los casos inmovilidad, ante la imposibilidad de encontrar respuestas plenamente correctas.

Es así como extrapolando dichas categorías, es posible plantear que el alumno mapuche se ha visto históricamente enfrentado a una situación *doble vinculante*, en la medida que siente la necesidad – obligación de educarse en el aparato formal de instrucción, pero a la vez existe conciencia que es precisamente dicho aparato una de las herramientas de destrucción de su propia identidad. Dicha situación, de acuerdo a los planteamientos de Bateson, podría generar dos posibles respuestas. Una de ellas sería la fragmentación de la identidad, en tanto el niño se ve expuesto a una tensión de sentidos, que le exigen comportamientos, y finalmente un despliegue de la identidad distinta, y a veces hasta contradictoria, dependiendo del contexto en el que se encuentre. La otra posible respuesta es la inmovilidad, es decir una suerte de congelamiento de la identidad y ya ni siquiera negación de la misma, sino más bien un estado de presión tan grande que operaría como una camisa de fuerza, que no le permitiría ningún tipo de respuesta y lo dejaría inmóvil ante el constante bombardeo de mandatos y estímulos contradictorios.

Según Pablo Marimán, el modo dual en el que la educación formal se instala en el contexto indígena mapuche, se explica en gran medida por el trauma que el proceso de reducción generó entre este grupo, provocando dos tendencias; una que se aferraba a la cultura propia a partir de un completo y absoluto rechazo al proyecto educador chileno, y otra que también pretendiendo la sobrevivencia cultural de la sociedad mapuche, veía en la educación una

herramienta útil en la defensa de los indígenas, dado el nuevo contexto de penetración constante de los patrones culturales chilenos en el mundo mapuche (P. Marimán, 1997: 149).

En efecto, a partir de la toma y ocupación de las tierras mapuches por parte del Estado chileno a fines del siglo XIX, es que se comienza un proceso de introducción de las diversas normativas propias del ordenamiento estatal hacia la sociedad mapuche, ya sea en el ámbito civil, militar, religioso y social, todo lo cual se instala en el marco del espacio social y físico de las reducciones o reservas. De tal manera, el Estado comienza una nueva arremetida de construcción nacional, vinculada esta vez con la ciudadanización de los mapuches a través de la alfabetización de éstos. De este modo *“las escuelas e instituciones educacionales y proyectos evangelizadores se fueron apostando en espacios estratégicos, en muchos casos, con reclutamiento forzado principalmente de hijos de las autoridades políticas y religiosas tradicionales”* (R. Millamán, 2004: 34). Esta situación se acentuará aún más a mediados de del siglo XX – fundamentalmente en el gobierno de Alessandri-, pues mientras aún se mantiene la imagen del indio flojo e ignorante y se continúa aspirando a la asimilación cultural de las poblaciones indígenas, *“se considera como obstáculos mayores la falta de educación y conocimiento, la falta de informaciones tecnológicas y cívicas. La única forma de factible de mejorar la situación Mapuche sería entonces mejorar su educación”* (M. Stucklik, 1974: 47-48).

El doble significado de la educación al que se hace referencia no resulta en absoluto un fenómeno lejano a las condiciones a las que el estudiante indígena se ve enfrentado en la actualidad. Si bien los discursos se han intentado suavizar cubriéndolos con un manto de supuesto reconocimiento a la diversidad cultural, las características de la práctica y relación educativa operan bajo lógicas que presentan sus bases en el proyecto asimilacionista de principios del siglo XX. La educación chilena continúa operando en función de un imaginario unitarista, y negador de las particularidades culturales e identitarias de los alumnos. A lo anterior se suman las precarias condiciones de vida a las cuales han sido relegadas las poblaciones indígenas, lo cual se manifiesta también en los bajos niveles cualitativos de la educación que se les entrega.

Para el caso mapuche rural, los alumnos se ven enfrentados a duras condiciones económicas propias del mundo campesino chileno<sup>6</sup>, a lo cual se le suman grandes distancias entre los lugares de habitación y las escuelas, en un escenario de dificultades climáticas. En este sentido *“Aculturar al mapuche en la cultura del huinca ha sido un proceso violento y traumático, entre otras razones por la realidad de los actores del proceso. De partida, el niño campesino es aislado social y culturalmente desde la perspectiva de la cultura dominante. Por otro lado, las escuelas a las que tiene acceso han sido históricamente las más pobres del sistema, aquellas donde un único profesor hace clases en cinco niveles a la vez, y en el mismo salón. A esto deben sumarse las enormes distancias que recorren para asistir a clases”* (J. Paillalef, 2003: 169).

En el contexto urbano, la situación es aún más violenta. A partir de los procesos de pérdida de sus territorios y reducción de las comunidades mapuches del sur, comienza un sostenido proceso de migración indígena desde el campo hacia los centros urbanos. Según María Ester Greve *“es posible inferir que en la medida que avanza progresivamente el proceso de desarrollo experimentado en Chile, se produce un incremento de la migración urbano-rural mapuche focalizada principalmente en la ciudad de Santiago. Se verifica que en algunas de sus comunas periféricas reside una gran cantidad de migrantes mapuche, seguidos a gran distancia por grupos minoritarios de aymaras y rapa nui”* (M. Greve, 1997). Tal como lo plantea la autora, muchos de los indígenas migrantes se ubicarán en las comunas periféricas de Santiago, en las que se relacionan con los sectores populares de la sociedad chilena, con quienes comparten la condición de sujetos sociales desplazados, pues *“Naturalmente, la pobreza y la ignorancia, ecuación del subdesarrollo social, determinan el nicho ecológico de la gran ciudad, que no es otro que asimilarse a las carencias de las poblaciones marginales. Aquí deben compartir sus desventuras con otros grupos aislados, que generalmente corresponden a trabajadores sin calificación, con ocupaciones humildes*

---

<sup>6</sup> Utilizo la palabra “chileno”, para referirme a las personas de nacionalidad chilena que no pertenecen a alguno de los pueblos indígenas presentes en el territorio nacional. La elección de dicho vocablo, no desconoce el que las personas que son parte de los pueblos originarios de Chile, sean jurídicamente chilenos, sino que mas bien da cuenta de la designación con que los mismos indígenas -y en este caso- los mapuches, se refieren a los nacionales chilenos no indígenas. Tal concepto surge del contacto interétnico entre chilenos y mapuches, en el cual estos últimos intentan denotar la diferencia étnica entre los dos grupos de personas, y marcar así su singularidad identitaria.

*y ocasionales, que viven en el hacinamiento familiar, dando paso a la promiscuidad, y a una serie de indicadores que describen la extrema pobreza” (J. Paillalef, 2003: 172).*

De tal modo, a las carencias económicas y educacionales existentes en el campo, ahora se le suma la interrelación con sujetos urbanos “chilenos”, que en gran medida reproducen los diversos estereotipos discriminatorios que históricamente se han construido en contra de los indígenas, provocando que *“la mayor parte de la población mapuche urbana conviva con esta situación de negación y evasión sobre todo porque el escenario urbano ya es un contexto **blanco** y desigual para el mapuche tanto en el plano de la educación como en el de la lengua, la política, el sistema económico y la cultura”*<sup>7</sup> (R. Millamán, 2004: 39). Además quienes migran se ven directamente introducidos en el campo laboral peor signado en la sociedad, y por lo tanto peor remunerado.

A las dificultades propias del niño pobre en la ciudad, se suma un constante hostigamiento discriminatorio, que se manifiesta en una negación de su identidad y origen indígena. La lógica asimilacionista que atraviesa el quehacer educacional implica una relación absolutamente asimétrica en torno a los saberes y prácticas culturales de los estudiantes indígenas y los expresados por la cultura dominante. Dicha asimetría se manifiesta en una negación invisibilizante del sujeto indígena y su cultura, y en el mejor de los casos, en una mirada estereotipada y folclorizante de los mismos, la cual los sitúa en un contexto de lejanía, ya sea en términos geográficos (los mapuches del sur), como temporales (el glorioso pasado indígena). Esta situación se manifiesta claramente en el currículum educacional, el cual tiende a mostrar los fenómenos que señala como realidades estáticas y ajenas a la vida cotidiana de los alumnos. En el currículum *“La diversidad cultural y social generalmente se asocia a contextos lejanos presentándose como algo estático y aislado de otras influencias, en estado puro”* (R. Kleiner, 2000: 184).

---

<sup>7</sup> Para el autor, el concepto de “blanco” es utilizado como un descriptor étnico que designa a los sujetos no indígenas, opuesto a las categorías de “negro”, “moreno” o “de color”, que vendrían a designar a las personas indígenas. Dicho modo de designar a las poblaciones indígenas y no indígenas en América Latina, proviene fundamentalmente de aquellos contextos interétnicos con importante presencia de población de origen africano, como Brasil.

Sin duda alguna, el hecho de que un mecanismo tan poderoso como la educación realice una constante negación de la identidad y cultura de los alumnos mapuches, conlleva necesariamente un proceso de internalización de las nociones de inferioridad que a diario se expresan, afectando la seguridad y el rendimiento social del estudiante (J. Paillalef, 2003). De tal modo, se reproduce el círculo de la pobreza y la discriminación en la escuela, en circunstancias que *“La educación de los hijos de la etnia, por sus condiciones de extrema pobreza, produce alumnos que reúnen casi todos los déficit con que técnicamente se evalúan los procesos de enseñanza aprendizaje. Son jóvenes que cada vez tienen menos posibilidades en un mundo donde se privilegia la tecnología. ( ) La paupérrima situación socio económica del mapuche -urbano y rural- lo condena a un futuro cada vez menos protagónico en la sociedad chilena”* (J. Paillalef, 2003: 171).

Es cierto que existen diversas iniciativas orientadas a hacer cambiar esta situación. Una de ellas es la que surge en el contexto de la emergencia indígena desplegada a partir de los años setenta y ochenta y profundizada en Chile en los noventa, donde se comienzan a gestar proyectos que intentarán desplazar la relación desigual entre la cultura dominante y las culturas indígenas, destacando la Educación Intercultural (EI) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Ambos proyectos son el producto de diversos procesos y reflexiones previas que se venían desarrollando en América Latina, y que intentaban superar las contradicciones que la institucionalidad educativa generaba en los estudiantes indígenas.

La EI puede ser comprendida como *“un propuesta educacional que enfoca y sugiere respuestas positivas para un viejo problema de la humanidad; el cómo enfrentar – respetándola y valorizándola – la diversidad de expresiones culturales que caracteriza a toda sociedad y al mundo entero. Su perspectiva peculiar es educar al diálogo con las diferencias culturales, preparar a las nuevas generaciones a relacionarse con mundos distintos del propio y, en términos más amplios, contribuir desde lo educativo a la defensa de la posibilidad de alteridad”*(F. Chiodi, 2001: 16). Esta definición sugiere dos elementos de la EI: primero intenta superar la lógica asimilacionista de los modelos educativos previos, fundamentalmente aquellos gestados en el proyecto indigenista. Lo segundo es que

la EI intenta proyectarse como un esquema educativo que trasciende el espacio social de la escuela, y que se instala en toda la sociedad, incluso y fundamentalmente en los sectores no indígenas de la misma. De ahí el hecho de entender a la EI como un proceso que actúa a modo de herramienta de acción social que permitiría alcanzar, a nivel de sociedad, la interculturalidad (A. Donoso, 2003). La EI se concibe como un proyecto dialógico basado en el respeto y reconocimiento del otro, y que pretende instalarse en el conjunto de la sociedad.

A su vez, la EIB también aspira a la interculturalidad, pero esta vez haciendo uso del *“bilingüismo como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de las distintas culturas”* (Ibíd.). En dicho sentido, la EIB puede ser comprendida como una avance en el proceso de instalación de la modalidad intercultural de educación.

Si bien ambas iniciativas van en crecimiento en cuanto a su aplicación, aún resultan aisladas y focalizadas, y no logran la cobertura necesaria para alcanzar todos los establecimientos con niños de origen indígena<sup>8</sup>.

Existe sin duda una gran falta de atención hacia las poblaciones indígenas, y que se acrecienta aún más cuando se observa que no es considerada por parte del Estado y la sociedad chilena, como un problema, sino como un tópico secundario e irrelevante. Quizás en eso radica la operacionalidad de la educación en el proceso de dominación, puesto que *“precisamente por que ha sido incapaz de reconocer su carácter reproductor en la perspectiva discriminatoria y homogenizante se la ha instrumentalizado y utilizado con una mirada etnocéntrica y para los fines e intereses de los grupos que han poseído históricamente el capital económico y simbólico. El etnocentrismo ha conducido a discriminaciones en el currículum, de suerte que la cultura de los indígenas, la mujer, los campesinos, los pobladores, los pobres y muchos otros grupos marginados no han tenido espacios en los saberes que se transmiten”* (A. Magendzo, 2000: 11).

---

<sup>8</sup> Para un análisis más acabado en relación a la Educación Intercultural Bilingüe en el norte de Chile, véase Fernández Droguett, Francisca; “Hacia la construcción de una educación pertinente. La educación intercultural bilingüe en la Primera Región”.

Hasta el día de hoy la educación presenta esa doble cara a la que se hacía referencia anteriormente. Sin duda, dicha ambigüedad opera para las diversas minorías que conforman la sociedad chilena, sin embargo se despliega con mayor claridad cuando se trata de poblaciones indígenas, toda vez que éstas han sido históricamente signadas como la antítesis del progreso y el desarrollo, y por tanto como sectores a los que la maquinaria “civilizatoria” de la educación debiese ser aplicada con mayor fuerza y rigor.

Ante dicho escenario, marcado por el conflicto y la fragmentación, no es de extrañar que la articulación y expresión de las relaciones interétnicas en la escuela presenten características particulares, y que de igual modo, el despliegue de la identidad étnica de los alumnos mapuches se vea directamente influida por el contexto de contradicción presente en la escuela. De tal manera, resulta necesario delinear conceptualmente la idea de relaciones interétnicas así como sus características, para así comprender su expresión en el contexto educativo.

### **Relaciones interétnicas e identidad étnica**

El modo en que se manifiestan las relaciones interétnicas resulta particularmente interesante en el contexto de la escuela, pues en ella entran en contacto las dinámicas de negación de los sujetos alternos presentes en la sociedad, así como el despliegue identitario que esos mismos sujetos ejecutan. El siguiente apartado entrega los elementos teóricos centrales para comprender las relaciones interétnicas, y su aplicación en el contexto educativo. A su vez, se aborda la discusión conceptual en torno a la identidad étnica, puesto que a partir de los planteamientos de los autores citados, se comprende a ésta última como un elemento constituyente de las relaciones interétnicas, y por tanto necesaria de ser considerada en el desarrollo de esta investigación.

De esta manera, se comenzará presentando una definición general del concepto de relaciones interétnicas, que en el transcurso del apartado se irá complejizando y

enriqueciendo a través de la exposición de los puntos de vista de los autores trabajados. De tal modo, y en los términos de Roberto Cardoso, se entienden las relaciones interétnicas como “*las relaciones que tienen lugar entre individuos y grupos de diferentes procedencias nacionales, raciales o culturales*” (R. Cardoso, 1976: 1). Si bien esta definición resulta sumamente general, existen ciertos elementos que tenderán a estar presentes en los distintos planteamientos de los autores que a continuación se presentarán. La más importante de ellas se refiere al hecho de que las relaciones interétnicas se generan necesariamente entre individuos o grupos de individuos que se comprenden como distintos entre sí. Dicha distinción puede descansar en aspectos sumamente diversos, que en el caso de la definición de Cardoso son acotados en nacionalidad, raza o cultura. Ahora bien, la existencia de dicha distinción, cualquiera sea su origen y característica, implica referirse a la identidad –en este caso étnica- como una condición necesariamente precedente a la presencia de relaciones interétnicas.

Diversos son los acercamientos que se han realizado en torno a la temática de la identidad étnica, sin embargo, desde la antropología se puede destacar la existencia de dos enfoques principales en relación al tema. La primera de ellas obedece a una mirada que logró perdurar durante mucho tiempo en antropología, y que observaba a la identidad como aquellos elementos naturales e inmutables de un grupo determinado. Este enfoque, denominado esencialista, tendía a fijar ciertos atributos de un grupo como elementos estructurantes *per se* de la identidad del mismo. De tal modo, la lengua, el territorio, la religión y otros, se entendían como características estancas y fijas en el tiempo y en el espacio, resultando su existencia como un denominador directo de la presencia de una identidad previamente establecida. Por el contrario, su ausencia, implicaba necesariamente la inexistencia de dicha identidad, o por el contrario, la existencia de una identidad distinta. Sin embargo, la poca flexibilidad de esta manera de entender la identidad, llevó a que se articulase una nueva y profunda propuesta.

El segundo enfoque es el denominado constructivista, y en términos generales se refiere a aquel modo de entender a la identidad como un proceso, fundado en el sentido de alteridad. Es decir, que la conciencia de un nosotros requiere necesariamente de la conciencia de otro,

y que dicho proceso se encuentra en constante construcción, por lo cual se tiende a rechazar los principios esencialistas que regían a los demás planteamientos.

Fredrik Barth (1976) es signado como uno de los primeros autores en destacar esta perspectiva. Para él, el acento del tema se encuentra fundamentalmente en los límites, en las fronteras culturales que demarcan a los grupos, y no así en sus contenidos. De esta manera, el autor plantea que *“La identidad se define primeramente por la continuidad de sus límites, es decir por sus diferencias, y no tanto por su contenido cultural, que en un momento determinado, marca dichos límites y diferencias. Por lo tanto, las características culturales de un grupo pueden transformarse con el tiempo sin que se altere su identidad”* (F. Barth, 1976: 17). Con esta definición, el autor intenta superar las coyunturas que generaba el definir a la identidad a partir de sí misma, es decir de las características del grupo que la detentaba. Si bien el autor no lo expone explícitamente es posible deducir que en sus planteamientos, la identidad está constituida precisamente por las relaciones interétnicas, es decir por ese espacio fronterizo de contacto entre dos o más grupos que se reconocen como distintos, y serían precisamente esas relaciones las que permitirían la recreación y reafirmación de la identidad.

En una postura que va más allá de los planteamientos de Barth, se encuentra Ronald Cohen, quien intenta realzar la importancia del carácter constructivo de la identidad, en el sentido que ésta se encuentra en una constante reelaboración de las significaciones que la sustentan. De tal modo, se supera la importancia que Barth asignaba a las fronteras culturales como elementos que otorgaban cierta estabilidad a la identidad, en tanto constituyente de la misma, y por el contrario se acentúa el dinamismo y la transformación, que se articularía como el fundamento basal de ésta, toda vez que dicha transformación es el producto de relaciones constantes entre grupos. De tal manera, cobra importancia el carácter contextual de la identidad, y por tanto las relaciones políticas, económicas, ideológicas y otras, que la circundan. En tanto se plantea que *“la identidad es primero y ante todo situacional”* (R. Cohen, 1978: 388), es que nos vemos forzados a abandonar cualquier intento por reconocer a la misma como una entidad prístina, fija y esencial.

De los importantes aportes a la idea de identidad, Thomas Hylland Eriksen, es uno de relevancia. Para él las identidades se presentan como una suerte de herramientas de relación que poseen los grupos, en su contacto con otros. En dicha línea, las identidades se encuentran directamente vinculadas con los procesos sociales, razón por la cual se adaptan, transforman, mutan y negocian, en función de las relaciones y necesidades de un grupo determinado en un momento y contexto determinado. De tal manera, se continúa poniendo en el centro de la cuestión, el tema de las relaciones entre grupos, pero esta vez como una herramienta, como una forma determinada de establecer ese vínculo (T. Eriksen, 1985). Como se observa, en Eriksen la identidad se transforma en el instrumento que permite el establecimiento de contacto y relaciones entre grupos, y por tanto relaciones interétnicas.

En el contexto latinoamericano, Miguel Bartolomé es sin duda uno de los principales teóricos de la identidad. El autor introduce la discusión planteando que la identidad no puede ser entendida sino como un concepto polisémico. La polisemia de ésta descansaría en el hecho de que denota fenómenos múltiples y de características diversas, puesto que no existiría una forma estanca y fija del *ser*, sino más bien *formas del ser*. De tal manera, Bartolomé intenta denotar el carácter *aescencial* de la identidad, que en diversos contextos, lugares y momentos históricos se ha intentado fijar como un fenómeno prístino, e inmutable. En dicho sentido, planteará que “*la identidad representa un fenómeno procesual y cambiante, históricamente ligado a contextos específicos*”(M. Bartolomé, 2004: 43).

En relación a la identidad en sí, Bartolomé partirá de la idea de *representaciones colectivas* expresada por Durkheim, las cuales son entendidas por el autor “*como una forma de conocimiento compartido, de saber común derivado de las interacciones sociales y orientado a fomentar la solidaridad grupal al otorgar sentidos específicos para las conductas*” (Ibíd.: 44). De esta manera, se intenta dar cuenta del proceso que le permite a un grupo la socialización de las subjetividades que lo componen, a través de construcciones significativas comunes y generadas por medio de una constante trama de interacciones. Es precisamente este ideario el que se encuentra en el concepto de *habitus* de Pierre Bourdieu.

Siguiendo a Bourdieu, Bartolomé propone la existencia de una segunda capa o expresión de dichas *representaciones colectivas*, y que denomina *representaciones objetales* (Ibíd.: 45). Éstas tendrían la forma de hechos sociales observables, y se articularían en la medida en que las representaciones colectivas son aplicadas a los actos, imágenes o conductas del grupo. A su vez, las representaciones objetales se comportan como categorías de entendimiento de la realidad, razón por la cual resultan de mayor accesibilidad a la hora de intentar abordar los fenómenos sociales.

De tal manera, Bartolomé plantea que cualquier intento por acceder a la realidad social, debe necesariamente implicar un abordaje de los dos niveles antes expresados. En efecto, y en términos metodológicos, manifiesta que es precisamente a través del conocimiento de las *representaciones objetales*, que se puede acceder al conocimiento y comprensión de las *representaciones colectivas*. De tal modo *“Toda aproximación a una realidad debe incluir también la representación mental que la sociedad en cuestión genera sobre ella, sin olvidar que en ésta relación –como en toda dialéctica- se da un juego recíproco de influencias que hace un tanto arbitrario pretender determinar la primacía de uno de los términos. Lo real configura las representaciones colectivas en la misma medida en que las representaciones pueden encarnarse e informar la realidad”* (Ibíd.: 45).

En relación directa con el concepto de identidad étnica, Bartolomé retoma los planteamientos de Roberto Cardoso, en torno a entender a ésta como *“la forma ideológica que adoptan las representaciones colectivas de un grupo étnico”* (R. Cardoso, 1976). Cardoso entiende la *ideología* superando la conceptualización marxista de la misma, es decir como falsa conciencia, y por tanto como conocimiento no verdadero. En dicho sentido, Bartolomé plantea *“que la conciencia social de un ser humano no puede ser considerada verdadera ni falsa, ya que siempre es una conciencia posible; aquella que la experiencia de realidad de él y de su sociedad han construido”* (Ibíd.: 45).

Bartolomé vincula las experiencias reales de los sujetos, en un contexto social y grupal, con el modo en el cual dichos sujetos representan tales situaciones. Dicho proceso conjuntivo permite la construcción y configuración de una ideología étnica. Cabe destacar que el autor

hace hincapié en el carácter confrontacional de las experiencias registradas entre los grupos indígenas y los blancos y/o mestizos, lo cual determinará el proceso de construcción identitario.

El autor expresa que se manifiestan los dos elementos centrales de la identidad étnica; a decir el carácter contrastivo y relacional de la misma. Ambos elementos se despenden de la experiencia entre indígenas y blancos, antes citada.

Es así como la identidad étnica se articula siempre entre el binomio *nosotros / otros*, que se encuentran en confrontación ya sea física o simbólica. La alteridad, expresada en relaciones interétnicas, ocupa un lugar central en la identidad étnica, toda vez que permite la constante reafirmación de lo propio frente a lo alterno. La característica relacional en las identidades étnicas resulta evidente, puesto que *“solo se tornan comprensibles si las entendemos como expresiones de relaciones entre identidades diferenciadas”* (Ibíd.: 46). Cabe destacar que en el caso de las relaciones identitarias interétnicas, existe una clara tendencia a la asimetría, dada la subordinación social a la cual históricamente han sido relegadas las sociedades indígenas.

En dicho sentido, la escuela se configura como un espacio de encuentro identitario, y de confrontación de alteridad, manifestada en este caso, por la presencia de la identidad mapuche, que choca con el modelo identitario nacional chileno, que la escuela intenta reproducir. A su vez, dicha confrontación ha resultado históricamente asimétrica, situando a la población mapuche en un lugar subordinado frente a la sociedad y el Estado chileno.

Resumiendo, Bartolomé aventura una definición planteando que *“la identidad étnica aparece como una ideología producida por una relación diádica, en la que confluyen tanto la autopercepción como la percepción por otros. Por lo tanto la configuración y pervivencia de las identidades étnicas depende no solo de uno de los participantes de un sistema interétnico sino de ambos. Así, las categorías étnicas pueden ser entendidas como construcciones ideológicas resultantes de las respectivas historias de articulación interétnica de cada grupo”* (Ibíd.: 47).

La definición presentada por Miguel Bartolomé nos resulta sumamente útil, dada la importancia que asigna a las relaciones interétnicas en el proceso de articulación de la identidad étnica. Según Eliseo Cañulef, éstas pueden ser agrupadas en tres tipos. El primer grupo lo denomina relaciones pacíficas o de cooperación, y se caracterizarían por las relaciones, fundamentalmente comerciales, que se establecen entre culturas distintas. La segunda se denomina relaciones de contacto conflictivo, en las que dos grupos se encuentran en una tensión originada en la intención de superponerse sobre el otro grupo, pero que producto de una armonía de fuerzas, dicho dominio no se alcanza. El último tipo es llamado relaciones de dominación, consistente en la imposición de una cultura sobre otra, mediante la coacción y negación de la cultura e identidad de las personas que conforman el grupo dominado (E. Cañulef cit. en A Donoso, 2003). Éstas últimas son también denominadas sociedades asimétricas, las cuales están marcadas por relaciones interculturales de asimetría, entendiendo a éstas como *“aquellas en que el poder de los distintos grupos que las constituyen está inequitativamente distribuido como consecuencia de una historia determinada por la relación dominador – dominado, que ha implicado que los grupos menos favorecidos, dominados, se hayan visto obligados a desarrollar estrategias para saber transitar a través de los distintos referentes socioculturales presentes en la sociedad, léase los suyos y los de los grupos dominantes, y así éstos, los cuales no han necesitado reproducir los códigos socioculturales de los diferentes, ni mucho menos entrar en procesos de argumentación ni de negociación”* (M. Samaniego, 2004: 99).

Siguiendo esta misma línea de argumentación, Roberto Cardoso introduce la temática del diálogo interétnico. Para el autor, históricamente las relaciones entre blancos e indígenas en América Latina, se resumen en *“la intersección de dos campos semánticos diferentes”* (R. Cardoso, 1998: 35). Dicha condición de disociación semántica, ha significado la imposibilidad de un diálogo legítimo entre ambos componentes, pues la relación no ha cumplido con las cuatro condiciones basales de una relación dialógica, a decir; la inteligibilidad, la verdad, la veracidad y la rectitud (Ídem.: 37). De este modo, plantea el autor, lo que se ha generado es más bien una confrontación de horizontes semánticos, caracterizada por el carácter asimétrico de la relación, toda vez que el intento de diálogo siempre parte de los códigos de sentido generados desde los sectores dominantes. Es así

como “*La propia interpelación hecha por el indio al blanco dominador –no solo porque éste es parte del segmento dominante de la sociedad nacional, sino también como dominador del lenguaje del propio discurso- se vuelve muchas veces de difícil **inteligibilidad**, y en consecuencia, también dificulta su pretensión de **validez**, ya que falta la condición básica para el proliferamiento de un acto de habla que sea verdadero (esto es, que sea aceptado como verdadero por el oyente extraño); que tenga **veracidad** por tanto, que sea aceptado con fuerza ilocucionaria (de convicción) por el mismo oyente; y que se manifieste **rectitud**, o en otras palabras, que cumpla las normas de la comunidad de argumentación éticamente constituida, normas establecidas (e institucionalizadas) en términos de la racionalidad vigente en el polo dominante de la relación interétnica” (Ídem.: 39). De esta manera, Cardoso deja de manifiesto que independientemente de las eventuales disposiciones al diálogo por parte de los sectores dominantes de la sociedad, dicho diálogo difícilmente logrará un nivel de horizontalidad semántica, puesto que siempre estará mediado por las reglas del discurso hegemónico, excepto si se transformase la normatividad dialógica, en la que el indígena fuese una parte constitutiva del nuevo diálogo.*

Sin duda alguna, y de acuerdo a lo planteado, las relaciones interétnicas en Chile se encuentran mediadas por este tipo de contactos, en las que la población indígena ha sido forzada a participar de un vínculo dialógico basado en horizontes semánticos lejanos entre sí, y siempre normados por la sociedad dominante.

Por último, cabe destacar los planteamientos que realiza Claudia Briones en torno al tema de las relaciones interétnicas. La autora plantea que las nociones mismas de raza e identidad étnica operan fundamentalmente como mecanismos de construcción de diferencia, las cuales necesariamente se construyen en función de relaciones asimétricas, produciendo un *alter* y un *ego*. Dichas construcciones son de carácter socio histórico, lo cual conlleva entenderlas como características que en ningún caso son inherentes a los sujetos o a los grupos, sino que se fundan, crean y desaparecen solo como maneras de construcción de alteridad (C. Briones, 1998).

En el proceso antes descrito, se hace necesario destacar dos conceptos centrales. El primero de ellos, se refiere a las *metonimias identificadoras* y es tomado por Briones de Stanley Lieberson. Este concepto remite al hecho de que ciertos sectores determinados de una sociedad sean signados como los portadores de la identidad, y pasen a articularse como representantes de la identidad general de la sociedad en cuestión. La autora ejemplifica su planteamiento con la situación norteamericana, manifestando que “*en los EE-UU, hace sentido la frase -los americanos todavía tienen prejuicio contra los negros-. Sin embargo, no la hace la que afirma que – los americanos todavía ganan menos dinero que los blancos-. Si ello es así, es porque son precisamente los WASPs (White Anglosaxon Protestans), y no los afroamericanos, quienes pueden operar como epítome de la americanidad*” (Ibíd.: 123).

El planteamiento anterior nos lleva directamente al concepto restante. Este se denomina *marcación*. La idea de marcación en Briones se refiere fundamentalmente al hecho de que en la medida en que un grupo determinado genera alteridad, lo hace precisamente a través de procesos de *marcación* de la diferencia que aquel grupo presenta en función de otro grupo, el cual generalmente se articula como dominante en una relación asimétrica. De acuerdo a la lógica de este proceso, en la medida en que la sociedad dominante sea ésta un Estado, una nación u otra, de(marque) a otros grupos, de mejor manera inscribirá una identidad dominante, pues ésta última es automáticamente desmarcada como distinta o alterna, a la vez que se invisibiliza a través de la exposición de los grupos marcados (Ídem). Como se puede observar el carácter invisibilizante de los procesos de *marcación* ya no recae en los grupos signados como distintos, sino que opera en función de ocultar de manera invisibilizante el carácter igualmente alterno de quienes se encuentran en la posición hegemónica. Ahora bien, lo que deja de ser visible, son los procesos que han permitido la construcción del binomio *nosotros / otros*, en el cual el *nosotros* se oculta bajo la sobreexposición del sujeto *otros*, o en palabras de Briones “*lo que en todo caso se invisibiliza mediante la desmarcación de los primeros (nosotros) son precisamente los complejos resortes que han ido inscribiendo históricamente una norma cuya matriz opera siempre como bajorrelieve que destaca la **otredad***” (Ibíd.; 124).

Para el caso chileno, es posible percibir que los procesos de marcación en relación al pueblo Mapuche han operado en función de dos aspectos. El primero de ellos ha sido dirigido a negar la existencia del sujeto indígena en la actualidad y como parte de la vida cotidiana del chileno, a través del uso de un imaginario estereotipado en el que se le atribuye al indígena un carácter valiente, bravo, guerrero y portador de una gran dignidad, pero que se reconoce como un sujeto pasado, extinto y presente solo en la conformación primigenia del mestizo chileno. El segundo aspecto reconoce al indígena en la actualidad – principalmente por la presión ejercida desde los mismos indígenas para ser reconocidos por la sociedad chilena- , pero como un sujeto decadente también basado en un estereotipo, que se presenta solo como un resabio del pasado. En el mejor de los casos es signado a partir de una mirada folclorizante, y que desliga al indígena de un contexto socio cultural integral, a la vez que lo sitúa en el espacio de las expresiones artísticas que deben ser protegidas y conservadas, desde una perspectiva museística.

Según Milan Stucklik (1974), tanto la construcción como las características de los estereotipos que refieren al pueblo Mapuche, han tenido su origen en contextos que se vinculan más bien con la sociedad chilena, y que no provienen de las características propias del mundo Mapuche. De tal manera, el autor propone la existencia de tres momentos en la historia chilena que han significado la instalación de estereotipos de lo mapuche que perduran hasta nuestros días. El primero de ellos es denominado “*el periodo de los valientes guerreros*” (Stucklik, 1974: 28), y se sitúa temporalmente en momentos de la conquista española. Según el autor, a partir de la resistencia indígena al dominio colonial se instala en el imaginario de españoles y criollos, la visión de los Mapuches como un pueblo guerrero, valiente y bravo, entendidas estas características como inherentes a su naturaleza.

El segundo momento se ubica en las luchas y conquista de la independencia chilena del dominio colonial, y es llamado “*el periodo de bandidos sangrientos*” (Ídem: 37). En este contexto, los mapuches sin mostrar cambios de importancia en sus prácticas culturales de vida, son signados como bandidos despiadados que asolan descontroladamente a la población chilena. Para Stucklik, este cambio del estereotipo se debe únicamente al cambio

de escenario político nacional, que ahora niega la presencia indígena que antes valoraba como heroica y valiente ante el dominio colonial. De tal modo *“los mismos actos de pillaje cometían los Araucanos durante todo el periodo español, pero según la opinión común, en ese entonces, estaban motivados por el afán de liberarse. Como a mediados del siglo pasado se les consideraba ya como casi asimilados a Chile, sus actos fueron considerados como bandidaje y actos de crímenes. Nuevamente este cambio de imagen fue causado no en la sociedad Mapuche, sino por modificaciones en la sociedad chilena; los Araucanos hacían en ese entonces lo que siempre antes habían hecho; lo que cambió fue la evaluación chilena de esos actos”* (Ídem.: 39).

Finalmente, nos encontramos ante *“El periodo de indios flojos y borrachos”* (Ídem.: 40), situado en momentos de las reducciones mapuches a fines del siglo XIX. En este periodo, los mapuches comienzan a ser evaluados a partir de una lógica de producción agrícola mercantil, que no se relaciona con las prácticas productivas tradicionales del pueblo Mapuche. De este modo, surge la imagen del indio flojo e ignorante que no sabe ni quiere aprender a labrar la tierra del modo en que la sociedad chilena entiende como correcta. A esto se agrega la imagen del indígena borracho, que no tiene otro origen que el resaltamiento intencionado de prácticas que siempre estuvieron presentes en el pueblo Mapuche, y que solo a partir de las reducciones comienzan a ser expuestas por la sociedad chilena. El autor plantea que *“los Araucanos no fueron conocidos como bebedores, sino solo después de la pacificación. Esto, porque antes este rasgo no importaba a los españoles; empezó a importarles a fines del siglo pasado, sin que los Mapuche hubieran empezado a beber más o menos que antes; de repente el hecho de que bebían se convirtió en una parte importante del estereotipo. Prácticamente lo mismo ocurrió con la supuesta flojera de los Mapuche. Repetidamente varios cronistas hablan de cuán flojos y no cumplidos son los Araucanos (por ejemplo, Nájera), pero aparece como un rasgo importantes solo cuando los Mapuche están obligados a competir con los chilenos en el campo laboral”* (Ídem.: 43). De tal modo se configuran tres líneas de construcción de estereotipos que con el paso del tiempo se fundirán e irán necesariamente interrelacionadas al momento en que la sociedad chilena se vincule con el pueblo Mapuche. Dichos estereotipos toman la forma de categorías de marcación, en tanto permiten la visibilización

estereotipada del pueblo Mapuche como un sujeto alterno a la presencia de lo chileno, entendido este último como un ente cultural e identitario naturalizado. En tal sentido, la escuela se presenta como un excelente conductor y reproductor de las dinámicas de marcación, pues introduce el carácter de verdad a dichas categorías, basadas en la legitimidad que como institución educativa formal le ha sido concedida por el conjunto de la sociedad.

Retomando la propuesta de Briones, se observa que ésta se completa con la noción de *aboriginalidad* que la autora toma del caso australiano. Esta idea, que en sus orígenes *marcaba* fundamentalmente a aquellos grupos que habían ocupado territorios que posteriormente fueron colonizados por occidentales, es ampliada por Briones para contener además a grupos “aborígenes” productos de procesos etnogénéticos contemporáneos. La *aboriginalidad* a la que se hace referencia no escapa de los procesos constructivistas en cuanto a identidad, que plantean otros autores. Por el contrario, la categorización de grupos sociales como aborígenes, “*no puede analizarse desgajada de las imaginarizaciones de colectivos confrontados – como el de los inmigrantes – y/o superordinados como el de nación*” (Ídem.: 159).

Como se puede observar, las relaciones – ya sea intra o interétnicas – son el elemento común y en muchos casos estructurante de los diversos planteamientos que teorizan en torno a la identidad étnica, puesto que esas relaciones permiten la existencia de una alteridad identitaria que permite la construcción significativa de un nosotros. De tal modo las relaciones interétnicas, entendidas como las relaciones que se dan entre etnias en general – incluidas las relaciones intertribales, deben ser comprendidas y abordadas como uno de los elementos centrales a la hora de intentar abordar y comprender la identidad de grupos indígenas (R. Cardoso, 1976: 15).

A su vez, se debe evidenciar que desde la llegada de los europeos a América hasta nuestros días, las relaciones interétnicas han sido fundamentalmente asimétricas y de dominación por parte de los colonizadores, situación que ha influido significativamente en el modo en que se ha llevado a cabo el proceso de construcción identitaria de los pueblos indígenas de

América, incluido Chile. Las relaciones interétnicas en América obedecerían a un modelo de relaciones jerarquizadas, delegando a las poblaciones nativas a los últimos puestos de la sociedad. Según Rodolfo Stavenhagen, en este tipo de relaciones *“los diferentes grupos étnicos no sólo están jerarquizados según una escala de poder, prestigio y riqueza y situados en general en una posición superordinada o subordinada en relación con los otros, sino lo que es más importante, en el que el centro de poder y el aparato del Estado están controlados, en mayor o menor medida, por una etnia dominante y/o mayoritaria, dejando a la etnia o a las etnias subordinadas en una situación de marginación”*. (R. Stavenhagen, 1991).

La asimetría de las relaciones interétnicas se manifiesta en las diversas capas y actividades propias de la vida en la sociedad chilena, de la cual no escapa el contexto de educación formal básica. En la escuela se cruzan y confrontan identidades diferenciadas, reconocidas de manera interna y externa como alternas. Dichas identidades se relacionan necesariamente de modo confrontacional, pues el espacio de contacto está fundado a partir de un vínculo asimétrico y discriminatorio para la población Mapuche. De tal modo, tanto la expresión de la identidad de los alumnos mapuches, como las relaciones interétnicas que se establecen entre dichos alumnos y la escuela, se encuentran influenciadas por el contexto de negación del indígena que es consustancial a la educación formal en Chile, pues ha sido principalmente a través de ésta última que el Estado chileno ha llevado adelante la maquinaria social de construcción de la nación, basada en la presencia de un sujeto homogéneo y unitario, que deja fuera al indígena. A su vez, las relaciones interétnicas en la escuela, se caracterizan por la presencia regular de procesos de marcación de los alumnos mapuches y su especificidad identitaria, a través de la apelación constante de estereotipos de lo indígena, que son funcionales a su negación y a la reafirmación del imaginario nacional hegemónico.

A continuación se entrega la información recopilada en el transcurso de la presente investigación, y que será presentada y abordada a partir de los elementos teóricos y conceptuales recién expuestos

## PRESENTACIÓN DE DATOS

En el siguiente capítulo se presentan los datos recopilados a través del trabajo de campo desplegado en las escuelas Nemesio Antúnez y Salvador Allende de la comuna de El Bosque, e Intendente Saavedra de la comuna de Cerro Navia , y el respectivo análisis de los mismos.

Primero se presenta una caracterización general de los tres recintos educacionales que permite contextualizar a las tres escuelas. Luego se articula la información en función de tres ejes temáticos que corresponden a tres objetivos específicos de la presente investigación, y que son: a) Procesos de marcación en la escuela; b) Despliegue de la identidad en la escuela y c) Doble vínculo y educación. Cabe destacar que estos tres ejes de ordenamiento de la información surgen de la reflexión teórica y conceptual recién expuesta y permiten un abordaje analítico y explicativo del fenómeno investigado. Sin embargo, en la expresión concreta de los hechos observados, dichos elementos se encuentran interrelacionados, entremezclados y coexistiendo en las prácticas cotidianas de la comunidad educativa, y son deconstruidos en el contexto de la presente investigación con la finalidad de lograr una mayor profundidad comprensiva sobre los mismos.

Cada uno de estos ejes temáticos, se subdivide en relación a los tres sujetos sociales investigados, a decir, directivos y profesores, padres/apoderados y alumnos. Finalmente cada uno de los subcapítulos vinculados a los ejes temáticos contiene una conclusión parcial, en relación a las respectivas temáticas. A su vez, la información correspondiente a cada una de las escuelas, es comparada entre sí, en función de los tres ejes temáticos, de los tres sujetos sociales, y de las tres conclusiones parciales.

La información fue recogida a través de observación participante y observación pasiva de los distintos espacios y actividades propios del quehacer educativo, como sala de clases, patio de recreos, pasillos, etc. Dicha información fue complementada con datos obtenidos a través de entrevistas en profundidad. Las entrevistas se realizaron a diez personas en total. Cuatro de ellas corresponden a personas vinculadas a la Escuela Intendente Saavedra; su director don Miguel Arce, la profesora jefe de la U.T.P.<sup>9</sup> Mariana Andrade, la profesora jefe del 5° grado básico A Magdalena Zepeda, y la apoderada María Cayulef. En la escuela Nemesio Antúnez, se realizaron tres entrevistas; a María Campos, profesora jefe de la U.T.P., a la profesora jefe del 5 grado básico A, Cristina Aguayo, y la apoderada Andrea Peña. Por último en la escuela Salvador Allende se efectuaron tres entrevistas; a la directora de la escuela de señora Marcela Andrade, a la profesora jefe de la U.T.P., llamada Estela Pérez, y a la profesora jefe del 5° grado básico A, señora Karen Aliaga.

También se realizaron 3 entrevistas grupales con alumnos de los cursos estudiados, correspondiendo una entrevista a cada una de las escuelas investigadas. En cada una de estas entrevistas participaron 8 alumnos, con igual proporción entre niños y niñas.

---

<sup>9</sup> Unidad Técnico Pedagógica.

## **Caracterización general de las escuelas investigadas**

### *Escuela Nemesio Antúnez, comuna de El Bosque*

La escuela Nemesio Antúnez se encuentra ubicada en la comuna de El Bosque, en el sector sur de la ciudad de Santiago. Fue fundada en el año 1972 con características de escuela rural, a solo unas cuadras del actual edificio, sin embargo es sus comienzos y durante los primeros 3 años de existencia, se impartían las clases en un microbús que fue acondicionado por los mismos profesores y apoderados como una sala de clases. La iniciativa había surgido de los propios padres, que en esos años veían que sus hijos no podían acceder a la educación, puesto que el sector no tenía escuelas cercanas, dadas las características rurales del entorno. Con el paso de los años, se logró construir un edificio de material mixto, que permitió un mejor desarrollo de la labor educativa, y que recién en el año 2004 fue demolido para dar a paso a una nueva construcción que respondiera a los estándares mínimos de seguridad, comodidad y confort para quienes son parte de la comunidad educativa.

La escuela Nemesio Antúnez, entrega educación pre-básica y básica a un total de 978 alumnos con una pequeña mayoría de mujeres, gran parte de los cuales reside en los sectores aledaños a la escuela. Del total de alumnos, un 54,7% se encuentran en situación de vulnerabilidad social, es decir que tanto ellos como sus familias se encuentran por debajo de la línea de pobreza. A raíz de dicha situación, un porcentaje cercano al 80% del total, recibe alimentación en la escuela, existiendo muchos casos en los que dicha alimentación resulta ser el único sustento alimenticio diario de los alumnos. Tal situación se constata a diario, en la medida que es posible observar a alumnos, que regularmente están tratando de hacer ingresar de manera escondida a hermanos que no son alumnos de la escuela, a los casinos de ésta, a fin de compartir su porción de comida<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Un claro indicador de la importancia de la comida entregada en la escuela, en la dieta de los alumnos, se encuentra en que a raíz de la construcción del nuevo edificio se debió adelantar el término de clases, las cuales fueron recuperadas los días sábado e incluso algunos domingos. Sin perjuicio de lo anterior, el

En las escuela trabajan alrededor de 45 personas, de los cuales 30 son profesores (as). La mayoría de ellos no son profesores de planta, y presentan contratos anuales por horas fijas. Alrededor de 5 profesores están recientemente titulados, y han sido invitados a trabajar en la escuela por la profesora jefe de la U.T.P., quien imparte clases en una universidad, y según sus propias palabras, *“atrae a los mejores estudiantes universitarios a la escuela para darles algo mejor a los alumnos”* El resto del personal se distribuye en labores de inspectoría, administrativas y auxiliares.

La escuela Nemesio Antúnez se encuentra intervenida por el programa P900, que se aplica a los 900 escuelas más pobres del país, y por el hecho de encontrarse durante más de 6 años bajo la tutela de este programa, sin mayores logros, se les ha sancionado quitando una serie de proyectos y programas de apoyo a la labor educacional. En términos de programas de apoyo social, la escuela se encuentra vinculada al programa PUENTE, que consiste en una iniciativa gubernamental orientada a superar la pobreza a través del incentivo y capacitación de personas para el desarrollo de actividades microempresariales. En la escuela hay 80 familias relacionadas a esta iniciativa, de un total de 300. Además existe una especial atención por incentivar a los alumnos de origen indígena a postular a la beca estudiantil otorgada por CONADI. En la actualidad, 22 alumnos acceden a este beneficio, consistente en la entrega de un monto de \$74.260 anuales para alumnos de enseñanza básica<sup>11</sup>.

Si bien se aprecia voluntad por parte de algunos profesores, por valorar, difundir y reconocer la cultura mapuche, dicha situación no se traduce en ningún tipo de acción concreta que se encuentre orientada a ese fin, reconociendo muchos de ellos un desconocimiento casi absoluto de la realidad de los pueblos indígenas en Chile.

---

porcentaje de asistencia fue cercano al 100%. Al consultar a los alumnos y profesores sobre esta situación, confirmaban que se debía únicamente al hecho de que podían almorzar en la escuela.

<sup>11</sup> <http://www.conadi.cl/preguntas4.htm>

Durante toda la existencia de la escuela Nemesio Antúnez, ha existido una importante presencia indígena entre sus alumnos, debido fundamentalmente a que la unidad vecinal en la que se ubica a la escuela se caracteriza por una alta composición de población mapuche, que según el Censo del año 2002 alcanzaba 531 personas. En la actualidad la escuela tiene un porcentaje cercano al 10% de alumnos de origen indígena. Todos son mapuches, excepto dos alumnos provenientes del norte de Chile, y que pertenecen al pueblo aymará. Alrededor de 20 apoderados mapuches participan activamente en organizaciones y actividades externas a la escuela que tienen relación con su origen indígena.

El curso en el que se aplicó el estudio es un quinto año básico, el cual tiene un total de 29 alumnos matriculados, 8 de los cuales tenían al menos un apellido de origen mapuche. Cinco de ellos decían abiertamente ser mapuche, el resto decía ignorar esa situación. Del resto del curso, tres alumnos también expresaban tener origen mapuche, a pesar de no tener apellidos de ese origen. Solo uno de los alumnos reconocía que sus padres participaban regularmente en una organización indígena.

#### *Escuela Salvador Allende Gossens, comuna El Bosque*

El origen de la escuela Salvador Allende es relativamente cercano, ya que inició sus actividades en marzo de 1994. En términos concretos, su nacimiento se debe a una amplia demanda de matrículas que estaba siendo insatisfecha. Dicho crecimiento en la demanda se generó a partir de la creciente construcción de viviendas en los alrededores, y por consiguiente, una mayor población que requería educación formal. De tal modo la municipalidad de la comuna dio paso a la creación de este recinto educacional que se ubicó en la unidad vecinal 12-B de la comuna de El Bosque.

Al igual que la escuela Nemesio Antúnez, la escuela Salvador Allende se emplaza en un sector de complejas dificultades socio económicas, y con una importante densidad

poblacional, todo lo cual determina en gran medida el quehacer educativo de la escuela<sup>12</sup>. Signado por las autoridades municipales como un sector de gran riesgo social, se caracteriza por los altos índices de alcoholismo, consumo y tráfico de drogas, delincuencia, prostitución, y violencia física cotidiana tanto dentro como fuera del hogar. En efecto, en el transcurso de esta investigación las autoridades estudiantiles de la escuela, descubrieron una red de prostitución infantil que operaba con alumnas de este recinto. Todo lo anterior ha significado que la escuela sea caracterizada por autoridades y vecinos, como la “*más complicada*” de la comuna. La unidad vecinal correspondiente a la escuela Salvador Allende tiene un total de 2.103 personas de origen mapuche, lo que corresponde al 4,86% del total de la población vecinal que es de 43.248 personas (Oficina SERPLAC, Ilustre Municipalidad de El Bosque).

La escuela tiene una matrícula de 1.216 alumnos, sutilmente por sobre el máximo de capacidad de 1.200 cupos. Existen dos jornadas de estudio, para alumnos de enseñanza pre-básica con 4 cursos, y básica con 28 cursos. El cuerpo docente de la Escuela Salvador Allende Gossens, está constituido por 51 personas, entre las que se cuentan: una directora, un subdirector, un inspector general, un jefe de U.T.P., 15 profesoras y 21 profesores, 3 auxiliares de párvulos, 2 inspectores de patio, un administrativo, 4 auxiliares de servicio de menores y un rondín.

Debido a las condiciones de pobreza de los alumnos, la escuela entrega el máximo de raciones de alimentación permitido de acuerdo al número de alumnos, las que alcanzan las 471 comidas diarias.

Si bien el edificio que alberga a la escuela es una construcción de corta edad, se encuentra sumamente deteriorada, tanto por la acción de alumnos y personas externas que han roto a pedradas los vidrios, rayado las paredes y dañado el mobiliario, como por la escasez de recursos que permitan la manutención y reparación del mismo. En el patio trasero, utilizado como cancha de deportes, existe un mural que representa la cara de Salvador Allende. A la

---

<sup>12</sup> Según datos del Gobierno Regional de Santiago, la comuna de El Bosque resulta ser la cuarta comuna más pobre de la región metropolitana. <http://www.gobiernosantiago.cl/link.cgi/Estadisticas>

derecha otro mural representa a un mapuche, vestido con una manta y de Trarilonko, sosteniendo dos Kultrún, uno en cada mano.

El porcentaje de alumnos de origen mapuche se encuentra cercano al 10%. En el quinto grado básico, curso al cual se aplicó la siguiente investigación, existen 5 niños con al menos un apellido mapuche. De ellos, solo dos alumnos reconocen ser mapuches, pero solo lo explicitan de manera reservada. En la escuela no existe ningún tipo de acción educativa ni extra pedagógica que de cuenta de la presencia indígena al interior de la comunidad educativa. La tendencia generalizada por parte de directivos y profesorado, es a no dar mayor importancia al tema de la presencia indígena en la escuela, relegándolo a un nivel de preocupación última, entre los diversos tópicos que deben atender.

#### *Escuela Intendente Saavedra, comuna de Cerro Navia*

La escuela Intendente Saavedra se encuentra ubicada en el corazón de la población del mismo nombre en la comuna de Cerro Navia. Dicha población es una de las partes que en algún momento componían la población Colo Colo, originada en una importante toma de terreno en dicho sector. Llama la atención que tanto la escuela como la población donde se ubica ésta, tengan dicho nombre considerando que el intendente Cornelio Saavedra fue uno de los principales artífices militares de la ocupación de los territorios mapuches a fines del siglo XIX en la Araucanía, y que ésta población y escuela tienen un alto porcentaje de población mapuche. De todos modos, ni en la municipalidad de la comuna ni en la escuela misma, saben explicar el porqué de tan coincidente nombre.

La escuela fue fundada a mediados de los años 70, como parte del proyecto social que intentaba regularizar la situación de las personas que vivían en los terrenos “tomados”, y que se caracterizaban por la inexistencia de los más elementales servicios. De tal manera, se inserta la escuela en el centro de esta nueva población, a fin de permitir el acceso a la educación de los niños que estaban comenzando a ser reubicados.

Hasta comienzos del año 2000, la escuela funcionaba en una deteriorada construcción de madera y materiales ligeros, con graves problemas de espacio e incluso de salubridad, hasta que en aquel año se entrega una nueva construcción que logra satisfacer las necesidades del quehacer educativo, y que según su director *“viene a dignificar a la población, aún más de lo que siempre ha sido”*.

En la escuela Intendente Saavedra, hay 202 alumnos matriculados, de los que 43 tienen al menos un apellido indígena. La escuela presenta educación pre-básica y básica, la cual se lleva a cabo en jornada completa, pero no para todos los alumnos, sino que solo para aquellos que requieren apoyo pedagógico complementario y para quienes son castigados. Como se puede observar es una escuela más bien pequeña, y que en los últimos 4 años ha registrado una importante baja en el número de matrículas, debido al éxodo de alumnos hacia escuelas en las comunas vecinas como Quinta Normal o Lo Prado.

La escuela emplea alrededor de 20 personas, siendo 12 de ellos profesores (as), la mayoría contratados por horas. Cuatro profesores, incluido el director, llevan más de 20 años trabajando en el mismo lugar. Esta situación ha llevado a que muchos de los padres de los actuales alumnos hayan sido educados en la misma escuela y por estos mismos profesores.

Esta institución se encuentra hace cuatro años signada como “escuela crítica”, categoría generada a partir de un largo tiempo bajo la denominación de escuela P900. En estos casos, el Ministerio de Educación estableció una nueva categorización de los establecimientos educacionales, y se determinó la calidad de “críticas” para aquellas escuelas que presentaban bajo puntaje SIMCE, alto retiro escolar, alta tasa de repitencia y alto índice de vulnerabilidad, todo lo cual es parte de la realidad de la escuela Intendente Saavedra.

La escuela, al igual que los recintos educativos de El Bosque, está inserta en un medio socio económico marcado por graves problemas de diversa índole, los que se cruzan con la labor educativa en el día a día. Efectivamente, un alto número de alumnos participa de forma activa en diversas tareas relacionadas con el microtráfico de drogas, llevado a cabo por el grupo familiar.

Esta escuela ha estado históricamente vinculada a la población mapuche, presentando porcentajes regulares superiores al 30% del total de sus alumnos, de niños con apellido indígena. A esto se debe considerar el amplio número de alumnos que sin poseer un apellido mapuche, auto-adscriben a dicho grupo étnico. Gran parte de los alumnos tiene relaciones con parientes indígenas que habitan en el sur de Chile. Esto queda en evidencia en los días posteriores a feriados largos o vacaciones, ya que los niños tardan varios días, e incluso semanas en retomar la asistencia a clases, ya que han viajado al sur y se quedan por más tiempo. A su vez, muchos alumnos indígenas, explican que lo que saben del pueblo mapuche lo han aprendido precisamente a través de esos parientes, fundamentalmente abuelas, existiendo al menos dos casos de alumnos que viajan regularmente al sur, pues se encuentran aprendiendo mapudungún, que es enseñado por sus abuelos.

La escuela Intendente Saavedra ha mantenido regularmente relaciones con la Asociación Indígena Mapuche Katrihuala, lo cual ha permitido la generación de diversas actividades compartidas en función de la difusión y mantención de la cultura mapuche. Dicha asociación tiene su sede frente a la escuela y es reconocida por las personas vinculadas a la escuela como una de las organizaciones mapuches de relevancia en Santiago, debido fundamentalmente a la labor desplegada por la dirigente indígena María Pinda Peye, quien posee una gran trayectoria en la defensa de los derechos del pueblo mapuche, tanto a nivel nacional como internacional (G. Flores y P. Pérez, 2000). Tanto los muros de la sede de la asociación indígena, como parte de los muros externos de la escuela, se encuentran rayados con graffitis alusivos a las demandas reivindicativas del pueblo mapuche.

El curso en el que se aplicó el siguiente estudio, es un 5° grado básico básico, el que presenta un total de 29 alumnos matriculados, siendo el curso con mayor presencia indígena de toda la escuela. De ese número, 11 tienen uno o los dos apellidos mapuches, habiendo siete niños más que expresan que uno de sus padres tiene el apellido materno de origen mapuche. Del total de alumnos, 21 se auto definen como mapuche, de los cuales 15 lo dicen abiertamente y ante la primera consulta. El resto lo hace de manera más reservada y con algo de vergüenza al principio. Al menos 6 alumnos conocen palabras, frases

compuestas, números y saludos en mapudungún, lo cual ha sido enseñado por sus padres y familiares. Al menos 5 apoderados participan en organizaciones mapuches de la comuna.

El 5° grado es signado por directivos y profesores como el curso de mejor rendimiento y de mejor comportamiento de toda la escuela. A su vez, los alumnos mapuches de dicho curso son caracterizados como los “*mejores elementos del colegio*”.

### **Procesos de Marcación en la Escuela**

De acuerdo al constructo teórico y conceptual que sustenta la presente investigación, la idea de marcación remite fundamentalmente al proceso generado en un contexto de relaciones sociales -fundamentalmente interétnicas- asimétricas, que apunta a resaltar el carácter alterno y distintivo de los grupos minoritarios y dominados de la sociedad. Dicho proceso tendría por objeto ocultar el carácter igualmente alterno de la sociedad dominante, y así legitimar el orden asimétrico de la sociedad. De tal modo, la marcación de los sectores dominados, implicaría la des(marcación) de la sociedad dominante, pero también el ocultamiento del proceso de construcción de otredad y de reafirmación de la inequidad simbólica y práctica entre los grupos que componen la sociedad. De esta manera, en la medida que se resaltan ciertos aspectos estereotipados de los grupos dominados, se marca su diferencia, a la vez que se naturaliza - des(marca) a la sociedad dominante como un ente también alterno (C. Briones, 1998).

Dichos procesos de marcación se encuentran presentes en el espacio social de la escuela, y son expresados y/o percibidos por los distintos componentes de la comunidad educativa, tales como directivos y profesores, padres/apoderados y alumnos. Las categorías de marcación de mayor importancia, se fundamentan principalmente en los estereotipos tradicionales con que la sociedad chilena ha signado al pueblo Mapuche, y que remiten por un lado a la idea del indígena valiente, bravo y guerrero, pero ya extinto y que en la actualidad solo queda la expresión residual de aquel mapuche, que se manifiesta como borracho, flojo y feo (Stuchlik, 1974).

### *Desde profesores y administrativos*

De acuerdo a los datos recogidos, la dinámicas de marcación en la escuela, provienen fundamentalmente desde directivos y profesores, y son reproducidos en menor grado por los alumnos.

Un primer elemento de importancia en relación a esta temática surge del hecho que no existe una política educacional institucionalizada orientada a abordar el tema indígena en la escuela. Sin embargo, se ha dado un proceso en el que profesores y directivos han tomando mayor conciencia de que el tema indígena es de importancia, y más aún en estas escuelas que presentan un importante porcentaje de alumnos mapuches. Lamentablemente, dicha toma de conciencia, que de todos modos es más bien básica y aún débil, no ha sido acompañada ni por capacitación hacia profesores en relación al tema, ni por la implementación de contenidos educacionales que den cuenta de la presencia indígena en la escuela, en ninguna de sus formas.

De tal manera, los profesores o saben muy poco o nada del tema indígena, o simplemente no les interesa pues les resulta irrelevante en el contexto educativo, sin embargo tienen conciencia de que en la actualidad existe una suerte de imperativo moral que exige el respeto y la valoración de la diversidad cultural, y en este caso étnica. Es así como el escaso tratamiento que se realiza del tema indígena, viene a operar fundamentalmente a partir del uso de una mirada estereotipada del mismo, y basada en las categorías con que tradicionalmente la sociedad y el Estado chileno han presentado a las poblaciones indígenas en Chile<sup>13</sup>.

Algunas de estas categorías son aquellas que han tendido a disociar lo indígena como un tema presente en la actualidad, y en la realidad cotidiana de los alumnos en Santiago.

---

<sup>13</sup> Rosamel Millamán realiza una reflexión en torno al modo en que en Chile se ha conformado la discriminación en términos raciales en contra del pueblo Mapuche, en Millamán, Rosamel; ¿Racismo Encubierto?. El Estado chileno y el pueblo Mapuche”. Preparación para la conferencia mundial contra el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y las formas conexas de intolerancia. Sudáfrica, 2001. En <http://www.mapuche.cl/documentos/mapuches/racismo.htm>

Primero son situados en un espacio físico lejano; el sur de Chile. Esta imagen es presentada regularmente por los profesores al referirse al pueblo mapuche, no explicando en ningún momento la presencia indígena en la ciudad, y más aún, en los mismos cursos en los que se llevan a cabo las clases. A su vez, son en todo momento situados en un espacio temporal pasado, siendo todas las referencias a lo indígena, ubicadas en un tiempo anterior. Así lo plantea un directivo al explicar el modo en que se aborda lo indígena en la escuela: *“En realidad, más bien se juega con la fuerza, con el orgullo de las raíces, con valorar lo que ellos fueron, considerándolos nuestros antepasados”* (Miguel Arce, director escuela Intendente Saavedra). En esta misma línea, otra profesora manifiesta lo complejo que le resulta a ellos (los profesores), el explicar a los niños que hay mapuches en la ciudad, argumentando que *“no lo entenderán, ya que ellos ya tienen la imagen de que los indios están en el campo, en el sur”* (Cristina Aguayo, profesora jefe 5° grado A, escuela Nemesio Antúnez).

La existencia de ambos estereotipos de lo indígena – pasado y lejanía – se encuentra regularmente en el discurso de la mayoría de los profesores y directivos, y sale a relucir cotidianamente. A su vez, se encuentra presente de igual manera en las tres escuelas investigadas.

Otra de las categorías que sustentan el tratamiento del tema indígena en la escuela, remite al uso del estereotipo de lo mapuche como poseedor de un pasado valiente y guerrero. Estos elementos son tal vez, uno de los conceptos de marcación con mayor presencia en la escuela, puesto que son utilizados por profesores y directivos como un marcador positivo de la presencia indígena entre la comunidad educativa. Efectivamente es posible apreciar que en las tres escuelas, pero fundamentalmente en la Escuela Nemesio Antúnez, ha sido utilizado como una herramienta de estimulación hacia alumnos mapuches con bajo rendimiento y problemas conductuales. De tal manera, los profesores intentan destacar a los alumnos a partir de sus raíces y su origen de *“raza guerrera y luchadora”* (Karen Aliaga, profesora jefe 5° grado A, escuela Salvador Allende), interpeándolos a hacerla presente en la actualidad con fines de mejora pedagógica.

Esta manera de presentar lo mapuche, resuelve a su vez, el problema de introducir el tema indígena en las temáticas vinculadas con la nación y la patria chilena, pues se plantea que lo chileno en la actualidad se constituye en parte, por ese pasado guerrero del “araucano”. Ésta proposición permite incorporar lo indígena al constructo nacional, pero también hace desaparecer al indígena en la actualidad, pues lo amalgama en la composición de lo chileno. La directora de la escuela Salvador Allende manifiesta que lo indígena se debe tratar en los cursos de historia de Chile *“De todas maneras, si es historia de Chile, por lo que implica todo, desde sus orígenes, y lo indígena es parte de sus orígenes”* (Marcela Andrade, directora escuela Salvador Allende). De este modo, el tema indígena es abordado en la sala de clases, como uno de los componentes que dio vida a la nación chilena, pero que ya no existe como tal.

La tercera categoría sobre la cual se presenta el tema indígena en la escuela, remite a la cultura material. Desde esta perspectiva, lo indígena es desplegado por profesores y directivos como una instalación museística en la cual se presentan artefactos, costumbres, vestidos y bailes, a fin de mostrar las modalidades culturales que tenían los mapuches en la antigüedad. En este sentido, destaca especialmente la presentación de “bailes típicos mapuches” en la realización de actos formales, los cuales van acompañados por niños y apoderados que son instados a “vestirse o disfrazarse” de indígenas. Dichas muestras, son escasamente contextualizadas a la hora de ser presentadas, por lo cual resultan mas bien aisladas y poco comprensibles para quienes las observan.

Quizás la gran diferencia en el tratamiento de este tópico en particular se encuentra presente en la Escuela Nemesio Antúnez, la cual sin tener un lineamiento claro, ha instaurado la semana de los pueblos indígenas, en la que junto a la presentación de actividades, artesanía, bailes y otros aspectos atribuidos a los pueblos indígenas, se realizan reseñas diarias sobre estos elementos. En las otras dos escuelas, la presentación de estos aspectos resulta similar entre sí; es decir, son una muestra de algo que se ha definido previamente como “cultural” en el sentido de expresión artística, y que se despliega junto a otras actividades que no tienen relación directa con lo mapuche, como recitado de poesías, muestras de bailes folclóricos, presentación de obras teatrales y otros. Cabe destacar que si bien esta tendencia

en el modo de presentar a las etnias indígenas resulta mayoritaria en las escuelas, existen disensiones por parte de algunos profesores que se plantean de manera crítica frente a este abordaje, como lo hace una profesora de la Escuela Salvador Allende quien manifiesta que *“ha habido intentos en la escuela por disminuir la discriminación, pero se cae en una especie de mostrar a los pueblos indígenas, como un objeto turístico, muestro al pueblo mapuche, disfrazo a un niño de mapuche, porque es eso y muestro algo, esto para lo foto, esta imagen para el extranjero pero nos quedamos en eso. Podríamos decir que aquí hay reconocimiento porque se hace algo por los mapuches, pero es una cosa para la foto, no es sistemático. Entonces lo que es necesario es construir una política sistemática de reconocer las distintas culturas que hay”* (Karen Aliaga, profesora jefe del 5° grado A, escuela Salvador Allende). Sin embargo, este tipo de opiniones son más bien aisladas, y en ningún caso representan un sentir generalizado.

Como es posible observar, gran parte de las iniciativas que se emprenden en las escuelas investigadas, orientadas a abordar el tema indígena, se caracterizan por ser circunstanciales, anecdóticas, aisladas e incluso lúdicas (como el disfrazarse de mapuche), por lo cual tienden a utilizar la imagen estereotipada de lo mapuche, la cual es además presentada de manera superficial, y con la intención de cumplir con la obligación ética de mostrar respeto por la diversidad cultural y étnica.

#### *Desde los apoderados*

Desde la perspectiva de los apoderados es posible visualizar diversos aspectos que dan cuenta de dinámicas de marcación en las escuelas investigadas. Como primer punto, los apoderados entrevistados manifiestan que existe una tendencia en los profesores y directivos por expresar que en la escuela todos los alumnos son iguales y no existen diferencias. Explican a su vez, que existe especial interés por dejar de manifiesta dicha situación frente a los apoderados de alumnos mapuches. Sin embargo, los apoderados plantean que este discurso opera solamente en el plano estrictamente pedagógico, y no así en otras esferas. Es decir que, según los padres, la escuela ofrece una igualdad a los

alumnos en cuanto a los contenidos que se entregan a los niños, y el modo en que se hace, no existiendo diferencias discriminatorias o de otro tipo. Sin embargo, explican que en el momento en que se generan situaciones que destacan a algún alumno mapuche ya sea en términos positivos o negativos, inmediatamente se saca a relucir la condición étnica del mismo como un demarcador de diferencia, y en algunos casos como el generador del comportamiento que se está destacando. Una apoderada mapuche de la escuela Intendente Saavedra manifiesta que *“Ahora desde los profesores, eso de que consideren a todos los alumnos por igual, yo creo que es hasta por ahí no más. Yo creo que en el orden de enseñar es igual para todos, para todos parejo, pero a la hora de sacar una virtud de alguien, o en desmedro del otro, puede salir a resaltar esa condición (de mapuche)”* (María Cayulef, apoderada escuela Intendente Saavedra). De tal modo, la condición étnica de los alumnos, es entendida por los apoderados como un argumento que a pesar de encontrarse medianamente oculto, sigue operando como un marcador de diferencia, aunque no necesariamente negativo.

La misma apoderada cuenta *“mi hija siempre viene con trencitas, y un día la profesora me dijo: yo cada día que voy al supermercado y veo la Leche Sur, me acuerdo de su hija. Entonces yo pienso que hay una diferencia, poca pero la hay, porque si fuera una niñita chilena, blanquita, rubia y eso, ¿la van a comparar con una imagen de una mapuche por ahí?. No, es ilógico. Aunque la tía la pueda querer mucho y la pueda amar, pero al final siempre se llega a cierta parte, aunque las personas tengan educación y todo, en que ponemos una diferencia. Yo se que la tía lo dice de buena onda y sin mala intención, pero no se lo diría a otra mamá de una niña que viene con trenzas”* (Ibíd.). De este modo, la apoderada manifiesta que percibe una diferenciación desde la profesora hacia los alumnos mapuches, la cual no es necesariamente negativa, pero tampoco es positiva, en la medida que genera una sensación de discriminación en la apoderada, que se sustenta en la aplicación de un vínculo por parte de la profesora, entre una característica estética de la alumna, como es el uso de trenzas, y su adscripción étnica en tanto Mapuche. Sin duda alguna, dicha marcación disgusta a la apoderada Mapuche, puesto que es entendida por ésta última como un marcador de diferencia sustentado en estereotipos de lo indígena, y no en la valoración de la cultura e identidad Mapuche.

Otra apoderada del colegio Nemesio Antúnez explica que aunque *“exista una buena relación de los profes con los chiquillos, a la larga siempre les pesa que hayan mapuches, porque si por ejemplo hacen las cosas bien, ahí van y les dicen que es porque son mapuches, y si hacen algo mal, lo mismo, porque son mapuches”* (Andrea Peña, apoderada escuela Nemesio Antúnez). Es así como se puede observar que los apoderados están percibiendo la existencia de *marcadores* de diferencia hacia los alumnos mapuches, que operarían en función del origen indígena de estos últimos, y que se aplicarían de manera indistinta para *marcar* situaciones signadas como negativas y/o positivas.

A su vez, se explica que la situación de marcación en la educación funciona del mismo modo en otros ámbitos de la vida social, en la cual se apela constantemente a la igualdad entre todas las personas, pero que ésta se ve inmediatamente quebrantada en la medida que un sujeto signado como distinto, y en este caso como mapuche, se destaca por sobre el resto, ya sea negativa o positivamente. La misma apoderada de la escuela Intendente Saavedra dice *“Yo creo que mucha de la gente que tiene algo en contra de un mapuche, es algo en contra de uno, pero esa es una persona, no es todo el grupo, y se lo atribuyen a todos, todos son iguales. Entonces yo conozco a un mapuche curado, y son todos curados, pero si se ve a un chileno robando, ahí no son todos los chilenos ladrones”* (María Cayulef, apoderada escuela Intendente Saavedra). En tal sentido, la apoderada da cuenta del carácter arbitrario en que se aplican los estereotipos. En la medida que una acción determinada como el ser borracho, se ajusta con un sujeto determinado como el Mapuche, inmediatamente se realiza la conexión estereotipizante, y su aplicación extensiva y reafirmante con los sujetos similares, es decir con todos los mapuches. Por el contrario, dicha conexión no se ejecuta de igual modo ante una eventual confluencia de ambos elementos, pero esta vez con sujetos chilenos, independientemente de la frecuencia en que dicha conjunción pudiese ocurrir.

Los apoderados también manifiestan que las escuelas han tendido a integrar a las culturas indígenas, pero de modo anecdótico, invitando a alumnos y apoderados mapuches a participar en actos *“disfrazados de mapuches”* (Ibíd.), con sus trajes típicos, para que el

resto de la gente sepa de su presencia. Ante dicha situación los apoderados plantean su desacuerdo, pues sienten que su cultura no depende de un traje determinado, y que lo que la escuela quiere, es más bien la imagen que ellos, como institución educativa, se han creado sobre lo que es ser mapuche. Así una madre mapuche explica que *“no se trata de que yo vaya con mi Trapelacucha a buscar trabajo, porque uno no quiere andar a pata pela` bailando porque son cosas obvias que uno no quiere eso”* (Ibíd.). A su vez, dicen que la escuela lo hace con la única intención de mostrar a los mapuches, y demostrar que están haciendo algo por parecer abiertos a la diversidad, pero que en la práctica eso no opera, pues la educación es de por sí discriminadora con los pueblos indígenas, ya que es creada por la sociedad chilena y para los chilenos, y por tanto no reconoce a los mapuches, y menos aún los valora como tales.

Ante esta situación destaca fundamentalmente el hecho de que cualquier situación que requiera una individualización de sus hijos, en términos positivos o negativos, va apellidada por la denotación del origen mapuche de los mismos, situación que no sucedería con los niños chilenos o con los niños de cualquier otro origen o identidad.

Finalmente, los apoderados plantean que perciben un cambio importante en cuanto a sus propias experiencias personales en el sistema educativo en los años 80, y la experiencia de sus hijos, pues éstos últimos no se verían expuestos a las prácticas discriminatorias directas a las cuales se enfrentaron ellos, caracterizadas por el hostigamiento y maltrato físico y verbal por parte de profesores y compañeros. Sin embargo, reconocen que en el actual sistema educativo perduran aún importantes modos de discriminación hacia el pueblo mapuche y los indígenas en general, pero con la diferencia que en la actualidad, estos están ocultos y son manifiestos de manera menos explícita que antes, ya que la sociedad chilena intenta mostrarse más respetuosa y abierta a la diferencia, al menos en el plano discursivo. En relación a este punto se deben destacar los planteamientos de Francisco Vergara (2005), quien manifiesta que *“la opinión pública de los chilenos sobre los indígenas ha sufrido en los últimos años importantes cambios, pero al mismo tiempo presenta continuidades con ciertas opiniones o prejuicios del pasado”* (F. Vergara; 2005: 132). Según Vergara, dicha percepción, marcada por un contexto de modernidad globalizada, deambula entre el cambio

y la continuidad valorativa. Acerca de los cambios, existe una tendencia a reconocer y valorar a los pueblos indígenas y sus demandas políticas. En cuanto a las continuidades perduran aún los criterios y estereotipos tradicionales de lo indígena, en los que se atribuyen elementos como flojera o fealdad, en tanto características inherentes al pueblo Mapuche. De este modo, coexistirían dos ámbitos discursivos, uno de características más bien estancas y fijas en el tiempo largo que daría cuenta de valoraciones negativas y discriminadoras hacia los pueblos indígenas. A su vez, en una capa superior, se posicionaría un discurso renovado y que reconocería y valoraría la presencia indígena en la sociedad.

### *Desde los alumnos*

En los alumnos es tal vez donde las dinámicas de marcación de los alumnos mapuches se encuentran presentes de manera más sutil e imperceptible. La existencia menos evidente de éstas en los discursos de los alumnos se entremezclan con otro tipo de calificativos que no tienen relación con la condición étnica de los niños, y que operan de manera indistinta como elementos de burlas u otros, tales como las diferencias físicas, económicas, religiosas, de género, etcétera.

Sin embargo, es posible descubrir la presencia de elementos marcadores, tanto desde niños mapuches que se auto-adscriben a esas categorías, como desde compañeros chilenos que las utilizan a modo de burla.

Los principales distintivos en este aspecto suelen ser el apellido y el color de piel. En relación a lo primero, se puede observar que hay una tendencia mayoritaria en la que el apellido es el primer marcador de diferencia, pues tanto chilenos como mapuches, establecen rápidamente la diferenciación y la condición indígena o no, en función de la tenencia de apellidos que sean signados como mapuches. Efectivamente, existe una importante -aunque no total- correlación entre los niños que se definen como mapuches, y quienes poseen apellidos mapuches. Ahora bien, hay casos en que dicha correspondencia no opera, pues hay niños que teniendo apellidos mapuches no se auto-definen como tales, sin embargo el solo hecho de poseer un apellido indígena, significa que el resto de sus

compañeros los signe como tales. Por el contrario, hay casos en que los niños sin tener apellidos indígenas se definen como mapuches, a lo cual son inmediatamente interpelados por compañeros mapuches y chilenos, que los acusan de ser mentirosos, pues por no tener apellidos indígenas, no pueden ser concebidos como tales.

Un segundo marcador es el color de piel y otras características fenotípicas asociadas. Ésta categoría diferenciadora presenta la interesante distinción de operar en función de una marcación previa del alumno como indígena, especialmente a través del apellido. Es decir, que en la medida que un alumno determinado es signado por sus compañeros, o autoadscrito como mapuche en función del apellido, comienzan a operar las categorías marcadoras fenotípicas vinculadas al ser pequeño, gordo, feo y negro. Llama la atención el que no existan diferencias físicas evidentes entre alumnos mapuches y chilenos, siendo todos de un tamaño promedio, contextura física, características faciales y color de piel similares, y que aún así, se marque a los mapuches con las características antes expuestas. Hay casos inclusive, en que alumnos chilenos molestaban a alumnos mapuches por ser morenos de piel, aún cuando los primeros resultaban ser evidentemente más morenos que los segundos. La conjunción de los elementos observados, en la articulación de prácticas discriminatorias en la escuela es confirmada por el estudio “Discriminación y pluralismo en la escuela. Caso Santiago-Chile, 2003”, en el cual se concluye que *“en cuanto a la discriminación, ésta se basa principalmente en lo racial (fenotípico) y en lo étnico parental a través de los apellidos, siendo la suma de ambas discriminaciones la más fuerte en el ámbito educativo. En este sentido hay que recordar que en Chile existe una clara y marcada relación entre la posición socioeconómica y las características fenotípicas, predominando el tipo indígena entre las poblaciones de escasos recursos. Esto indica que para que alguien sea discriminado racialmente en las escuelas, debe ser claramente diferente (el más negro, el más chico, el que tiene más cara de indio), y que además estos rasgos pueden ser acentuados en la percepción social si es que van acompañados de un apellido indígena o de evidencias culturales que demuestren sus orígenes. De este modo, las discriminaciones no solo se suman, sino que en muchos casos la ausencia de un descriptor étnico tiende a ocultar una posible discriminación, aun cuando racialmente ese sujeto pudiera ser objeto de marginación y segregación. Pero por lo mismo, el poseer*

*diacríticos culturales indígenas, acentúa la percepción de racialidad indígena de esos sujetos” (UNESCO, 2004: 80)*

Se debe aclarar, que la presencia de estos elementos se encontraba de manera mucho más explícita y recurrente en las escuelas Nemesio Antúnez y Salvador Allende de la comuna de El Bosque, y de manera mucho más aislada y solapada en la escuela Intendente Saavedra de Cerro Navia, donde el porcentaje de alumnos mapuche es cercano al 30% del total de niños matriculados, y superior a las instituciones de El Bosque.

Además es posible plantear que los alumnos tienden a reproducir ciertas categorías de marcación manifestadas por los profesores y los contenidos de estudio asociados al tema indígena. Éstas como ya se planteó anteriormente, se vinculan con la imagen de un indígena fundamentalmente mapuche, que se encuentra lejano en términos físicos y temporales, y que es inconcebible en un espacio urbano presente. Además se agregan características asociadas al canibalismo<sup>14</sup>, a lo guerrero como cruel y sangriento, a la decadencia social y económica, y a un estado de salvajismo en los términos evolucionistas clásicos<sup>15</sup>.

Este último tipo de caracterizaciones no son consideradas por los alumnos mapuches, quienes tienden a asociar su origen indígena con las características positivas que los profesores les atribuyen, tales como la valentía, el honor, la bravura, y otras asociadas a la responsabilidad particular que se les asigna a las personas mapuches en el contexto educativo.

---

<sup>14</sup> La imagen del caníbal es recurrente en la construcción imaginaria del indígena americano como primitivo. Para un análisis de dicha construcción véase Acuña, Pablo; Muñoz, Diego y Morales, Cristian; “Canibalismo en Rapa Nui: Horros y Saberes Etnocéntricos”. En Morin, F. J.; Stevenson, C.S; Ramírez, J.M. y Barbacci, Norma; “*The Reñaca Papers. VI International Conference on Easter Island and the Pacific*”. Easter Island Foundation. California, EE-UU, 2005.

<sup>15</sup> Las teorías evolucionistas clásicas planteaban la explicación de la sociedad humana a partir de un ordenamiento jerarquizado de las mismas, en el cual todas éstas eran situadas en distintos peldaños evolutivos, en función de diversos aspectos tales como su desarrollo económico material, político, social, cultural, religioso y parental. De tal manera, el evolucionismo reconocía tres grandes estadios de desarrollo que ordenados de menor a mayor evolución correspondían al salvajismo, barbarie y civilización. En la cúspide de esta escala se encontraba el mundo europeo occidental, y se izaba a éste como el modelo que el resto del mundo debía seguir. Para un análisis general véase Harris, Marvin; “El desarrollo de la teoría antropológica. Historia de las teorías de la cultura”. Siglo XXI, Madrid, 1993.

### *Conclusión parcial*

Un primer elemento que se puede concluir del presente apartado, es que las escuelas estudiadas son efectivamente un espacio físico y social, en el que los procesos de marcación de las sociedades indígenas, y fundamentalmente del pueblo mapuche, se encuentran operando de manera constante y espontánea. Dichas dinámicas marcatorias, se constituyen en la escuela a partir de tres situaciones que convergen en los espacios investigados. La primera de ellas es la presencia de un porcentaje significativo de alumnos de origen mapuche, y por tanto la instalación del tema indígena en el espacio educativo. Lo segundo es la inexistencia de políticas, programas o iniciativas, ya sea internas o externas a las escuelas, que permitan delinear el tratamiento que se debe dar a dicho fenómeno social. Finalmente, y como tercer punto, se aprecia la existencia -al menos en el plano discursivo- de un sentido de obligación ética por parte de profesores y directivos, por reconocer, valorar y destacar la diversidad cultural, manifestada en la presencia de alumnos indígenas en las escuelas.

A partir de estos tres elementos, se configura un cuadro en el que el modo más recurrente de introducir el tema indígena en la escuela, es a través del uso de categorías estereotipadas del mapuche, vinculadas al imaginario con que tradicionalmente el Estado y la nación chilena han caracterizado a este grupo étnico (Stuchlik, 1974). De tal modo, se percibe una constante recurrencia a la imagen del mapuche bravo, valiente y guerrero, pero también ubicado lejos, en el sur, y ya inexistente, pues es parte del pasado y de los orígenes de la nacionalidad chilena.

A su vez, las categorías marcatorias se aplican regularmente con el objetivo de individualizar a los alumnos mapuches, ya sea a partir de situaciones negativas o positivas. Es así como la condición indígena es sacada a relucir como un mecanismo de estímulo para los alumnos -basado en las características “positivas” recién expuestas- o como el generador de comportamientos o actitudes negativas. En este proceso existe una tendencia mayor a signar a los alumnos mapuches y sus familias con características positivas como responsables y educados, sin embargo no resulta extraño encontrar comentarios como los

expresados por una profesora Jefe de la U.T.P. quién dice que nota *“diferencias entre ellos, antes lo notaba más, por ejemplo en la forma de pelear, en la forma en que ellos peleaban. Al agarrarse a combos los que son indígenas dan cabezazos (la entrevistada agacha la cabeza y pone sus puños adelante, simulando lo que está relatando), que es distinto a los demás, por que ellos (los mapuche), tienden a eso”* (Mariana Andrade, profesora jefe U.T.P., escuela Intendente Saavedra), o los comentarios de un director que al finalizar una entrevista y explicar innumerables razones que justifican el respeto por la diversidad comenta *“Ahora no nos veamos la suerte entre gitanos y digamos las cosas como son. Son más duros los mapuches y les cuesta más que les entre”* (Miguel Arce, director Escuela Intendente Saavedra).

Tal situación es percibida y manifestada por los apoderados, tanto mapuches como chilenos- quienes expresan que el origen indígena es siempre una herramienta diferenciadora en el contexto educativo. A su vez manifiestan entender que dichas categorías no son necesariamente mal intencionadas, pero que existen y a la larga funcionan como un modo de discriminación.

Los alumnos por su parte, tienden a aplicar las categorías de marcación de modo más sutil y menos recurrente que los profesores. Sin embargo, éstas son asumidas en ciertos casos como elementos de auto-adscripción al pueblo mapuche. En otros, los alumnos chilenos, aplican criterios marcatorios como el apellido indígena o la existencia de características fenotípicas asociadas a lo mapuche, con un sentido de burla y discriminación negativa, donde los más recurrentes son los apelativos de feos, gordos, negros de piel, y de pelos tiesos<sup>16</sup>.

En términos comparativos entre las tres escuelas investigadas, se aprecia una paridad en cuanto al modo y las características de las dinámicas de marcación de los alumnos

---

<sup>16</sup> Según los resultados de la Encuesta nacional de opinión **“Las chilenas y los chilenos frente a la modernización: seguridad ciudadana, relaciones de género y relaciones interétnicas”**, realizada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano durante el año 2003, porcentajes superiores al 30% de la población encuestada estaba de acuerdo con las afirmaciones que planteaban que los indígenas eran feos y borrachos. Para un informe analítico de dicha encuesta véase Vergara, Francisco; *“Los chilenos y su percepción de los pueblos indígenas”*. En Revista de la Academia, N° 10. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2005.

indígenas. La diferencia se encuentra dada por la escuela Nemesio Antúnez de El Bosque, que ha intentado realizar actividades que den un sentido distinto al modo en que tradicionalmente se ha abordado el tema indígena en la escuela, a través de la celebración de la semana de los pueblos indígenas. Si bien esta actividad resulta innovadora y rompe con las categorías tradicionales, no es parte de un plan integral de largo alcance, que permita un cambio de mirada sobre el tema, y solo queda en dicha semana. En la escuela Salvador Allende, la situación tiende a ser similar, aunque a nivel de alumnado, la presencia de categorías marcatorias como fundamento de discriminación y burla explícita, se encuentra presente de manera más cotidiana y evidente, pues se utilizan reiteradamente los estereotipos del mapuche feo, moreno y gordo, como un modo de provocar burlas hacia los alumnos indígenas. Por el contrario, en la escuela Intendente Saavedra de Cerro Navia, los alumnos no recurren regularmente a categorías marcatorias para discriminar a sus compañeros indígenas, aunque éstos últimos tienden a utilizarlas como modo de identificación a la etnia mapuche.

En la medida en que observamos y planteamos que las dinámicas de marcación son situaciones cotidianas en el quehacer educativo de las escuelas investigadas, es posible entender a éstas como parte constituyente de la labor educacional, toda vez que al no existir lineamientos que permitan abordar el tema indígena desde una perspectiva no asimilacionista y segregadora, y que exista un discurso oficial que apele por el respeto y la valoración de los pueblos indígenas, se tiende a hacer uso de la mirada folclorizante y estereotipada de los mismos, que proviene precisamente de la perspectiva en que el Estado y la sociedad chilena perciben a las culturas indígenas.

## **Despliegue de la identidad en la escuela**

La identidad étnica puede ser comprendida como una ideología de auto-identificación que se produce en un contexto de relaciones sociales duales, en las que convergen las percepciones propias y las generadas por otros. De esta manera, la constitución, existencia y reproducción de las identidades étnicas se encuentran determinadas por la existencia de relaciones interétnicas que permitan la generación de un vínculo entre estas percepciones propias y ajenas, independientemente de la naturaleza de dicho vínculo. Es así como las características que presenten las identidades étnicas, dependerán en gran medida, del modo en que se configuren las relaciones entre dos o más grupos que las sustentan. Finalmente, las identidades étnicas deben ser necesariamente comprendidas como constructos ideológicos, generados a partir de historias particulares de vínculos interétnicos (M. Bartolomé, 2004: 47).

En el caso de los pueblos indígenas en Chile, y el pueblo mapuche en particular, dichas historias han estado marcadas por la existencia de un vínculo asimétrico, en el cual el Estado chileno ha ejercido la posición dominante, subyugando a los mapuches a un estrato subordinado. Tal situación ha conllevado la configuración de ciertas características específicas en cuanto al despliegue de la identidad mapuche en el contexto interétnico asimétrico, y que se manifiestan en prácticas de visibilización-invisibilización, y negación-reconocimiento de la identidad (M. Poblete, 2003).

Las escuelas investigadas se presentan como espacios en los cuales es posible encontrar de manera explícita un contacto interétnico entre personas y una institucionalidad chilena, y alumnos mapuches, por lo cual también es posible reconocer la presencia de las prácticas de despliegue de la identidad antes citadas.

### *Desde profesores y administrativos*

El modo en que profesores y directivos enfrentan la identidad indígena en la escuela resulta ambiguo y contradictorio. Dicha ambigüedad proviene fundamentalmente de la presencia de un discurso dual, que por un lado manifiesta el reconocimiento y valoración de la presencia indígena en la escuela, y la necesidad de alzarla y protegerla. Por otro lado en cambio, se recurre constantemente a la negación de dicha identidad alterna, a través de planteamientos que sostienen de manera absoluta la total homogeneidad de los alumnos mapuches como no mapuches. En dicha dirección se expresa además la necesidad de no propiciar diferenciaciones de ningún tipo entre los dos grupos de alumnos, en función de mantener la igualdad en la escuela. De este modo, los maestros equiparan equidad con homogeneidad, es decir que parten de la base de que en la medida que planteen que todos sus alumnos son homogéneos culturalmente y no presentan mayores diferencias identitarias, están propiciando la igualdad entre los mismos. Un directivo manifiesta *“Yo no creo en un ideal, pero como aspiración tienen que ser todos iguales, apelo por la igualdad, realmente deberíamos ser todos iguales”* (Miguel Arce, director Escuela Intendente Saavedra).

De esta manera, los profesores y directivos entran en un constante movimiento de negación y reconocimiento de la identidad mapuche en la escuela, en el cual ellos no tienen una postura clara y definida, y operan más bien en función de las necesidades del contexto. Así nos encontramos con una tendencia generalizada a desconocer la presencia indígena en la escuela como un fenómeno de relevancia en el quehacer educativo, y necesario de ser considerado para el buen desarrollo de éste. La presencia indígena en la escuela, como portadora de una identidad distinta al proyecto educacional homogenizante requiere ser negada y/o invisibilizada constantemente por parte de la escuela.

La situación dual a la que refiero, está presente de igual modo en las tres escuelas investigadas, y levemente más explícita en la escuela Salvador Allende, donde las dinámicas de negación de la identidad de los alumnos indígenas se encuentran presentes de

manera más regular. En esta escuela la negación de la identidad mapuche también opera por desconocimiento, ya que en el curso investigado, los profesores prácticamente no tenían conocimiento sobre alumnos que teniendo apellidos mapuches y auto-definiéndose como tales en un plano de confianza, lo negaban públicamente por temor a las burlas de los compañeros.

A su vez, las instancias de visibilización de la identidad mapuche, se encuentran más bien asociadas a experiencias ocasionales vinculadas con la muestra y exhibición de aspectos de la cultura material indígena en contextos delimitados como son festivales, actos oficiales o fiestas escolares. Dichos aspectos mostrados tienen relación con constructos estereotipados de lo que se cree, implica la cultura mapuche, y en ningún caso conllevan un diálogo intercultural con alumnos mapuches y/o sus apoderados, que permita la construcción acordada de dichas experiencias. Es así como la visibilización de la identidad mapuche, opera desde la perspectiva de profesores y directivos, en función de acciones gestionadas desde la escuela y para la escuela, en la que los sujetos mapuches solo forman parte como elementos a exhibir.

Ahora bien, los profesores y administrativos de las escuelas investigadas plantean que se ha experimentado un cambio de importancia en los últimos 10 años en cuanto al modo en que los alumnos mapuches expresan su origen e identidad étnica. De acuerdo a sus planteamientos, en la actualidad los niños mapuches se sienten con menos trabas sociales para desplegar abiertamente su adscripción étnica, pues las dinámicas de discriminación estarían menos presente ahora, que en el pasado. Dicho análisis lo generan en función de sus experiencias como profesores en los mismos recintos educativos, que les permite comparar ambas situaciones. A su vez, expresan que parte importante de dicho trabajo se ha producido gracias a la labor desplegada por las mismas escuelas. El director de la escuela Intendente Saavedra manifiesta *“Yo llevo en esta escuela 27 años. Llegué en el año 1978, había muchos más alumnos, y los alumnos de origen mapuche se sentían disminuidos, y se avergonzaban de sus apellidos en esos años, y los otros se burlaban. Eso era evidente, cuando yo llegué lo noté mucho. De esos años en adelante se comenzó a hacer un trabajo firme acá en la escuela en resaltar toda la fuerza de nuestras raíces, incluso visitamos y*

*fuimos a varios lados donde se hizo mucho hincapié en que sintieran orgullo de que eran descendientes de mapuche, porque muchos eran directos, y tenían sus dos apellidos mapuche. Incluso nuestros apoderados en ese tiempo eran netamente mapuche. Ahí se comenzó un camino muy largo, y hemos llegado a este año 2005 en que yo siento que los niños descendientes de mapuche ya no se sienten disminuidos, se sienten orgullosos” (Ibíd.).*

En términos comparativos la escuela Intendente Saavedra es donde el tema de la identidad indígena es abordado con mayor naturalidad -siempre dentro de los rígidos marcos educativos- por parte de profesores y directivos, pero también donde está menos presente. En la escuela Nemesio Antúnez, la identidad étnica de los alumnos mapuche se presenta siempre como un tópico más conflictivo que en la escuela de Cerro Navia, lo cual se manifiesta en el mayor uso de éste como una herramienta de discriminación. En la escuela Salvador Allende, la identidad étnica de los alumnos mapuches resulta un tópico desconocido, lejano e irrelevante para profesores y directivos, razón por la cual todas las acciones apuntan a una invisibilización y negación del mismo en cuanto a las preocupaciones de la escuela, y en caso de salir a la luz, genera reacciones de rechazo y burla por parte de los compañeros, que inmediatamente resaltan la diferencia física de los mapuches, en tanto personas chicas y feas y opuestas a las categorías occidentales contemporáneas de belleza, vinculadas al fenotipo europeo.

#### *Desde apoderados*

Como primer punto los apoderados manifiestan que en la actualidad los niños mapuches tienen una mayor conciencia con respecto a su identidad, y que presentan una mayor capacidad de auto reconocimiento como tales, a diferencia de sus propias experiencias personales. Dicha diferenciación se produjo, según ellos, producto de que la población mapuche hasta los años 80 se caracterizó por la negación que sus padres hicieron de sus orígenes, traspasando a ellos ese temor por asumir la propia identidad. Tal situación, habría significado una mayor vulnerabilidad ante la discriminación étnica, en un contexto en el que la sociedad chilena habría sido mucho más negativa con la presencia indígena, lo que

gráfica una apoderada explicando que *“Siempre hay alguna diferencia, aunque hasta hace poco era harto. Del tiempo que yo estudiaba lloré harto cuando era niña, porque en ese tiempo los mismos compañeros eran más crueles, me tiraban las trenzas, me pegaban, que la india pa` acá, la india pa`allá. Y yo lloraba porque como niña me sentía mal, y como mis padres eran de carácter fuerte yo siempre estaba sin decir nada para que no me llamaran la atención, pera que no me retaran, para que no me pegaran. Entonces a una la criaron tímida, sin la propia personalidad, sin opinión para defenderse. Eso con los años yo lo aprendí, a defenderme, y si alguien me dice algo, poder responderle. Y eso lo aprendí por lo mal que lo pasé, porque mi papá no estaba en el colegio cuando me trataban mal y me tiraban las trenzas. Mi papá me decía “ten paciencia, déjalos”, pero a mí me dolían las trenzas, a mí me hacía mal eso. Pero yo con el tiempo me aprendí a querer”* (María Cayulef, apoderada escuela Intendente Saavedra). Por el contrario, los apoderados entrevistados manifiestan haber tomado conciencia y habrían hecho reconocimiento abierto de su identidad durante su juventud, lo cual estarían enseñando a sus hijos en la actualidad, a lo cual la misma apoderada explica *“Mi hija ya aprendió que es ella, que es mapuche, porque yo se lo enseñé a decir”* (Ibíd.).

Los apoderados manifiestan que existe un gran salto en cuanto al modo en que los alumnos mapuches pueden desplegar su identidad étnica en la escuela. Para ellos, se ha avanzado en cuanto al respeto por la diversidad cultural en la escuela, sin embargo continúan signando a ésta como un espacio de discriminación y en el cual no existe un pleno respeto por la identidad étnica de sus hijos. Manifiestan que los niños mapuches, despliegan su identidad en términos de un reconocimiento abierto de la misma, pero que esa situación no opera en todas las instancias educativas, pues hay circunstancias en las que sigue siendo un motivo de burla y discriminación, fundamentalmente por parte de compañeros. Es así como plantean que en muchas situaciones, sus hijos deben invisibilizar su identidad, a fin de evitar ser discriminados. Explican que *“lo que uno quiere es que los niños se enteren de su cultura, porque va a llegar un momento en que van a querer saber. Entonces la idea es que tengan sus conocimientos guardaditos, y en el momento oportuno los saquen a relucir”* (Andrea Peña, apoderada escuela Nemesio Antúnez).

Expresan además que la escuela no propicia el despliegue de la identidad mapuche, y que si bien se llevan a cabo iniciativas para lograrlo, éstas no son capaces de romper la enorme carga asimilacionista que tiene la escuela.

### *Desde los alumnos*

El despliegue y expresión de la identidad mapuche en los alumnos no opera de igual forma en las tres escuelas investigadas, presentando diferencias sustanciales y que requieren un tratamiento particularizado.

En la escuela Intendente Saavedra de Cerro Navia, es donde se puede observar una mayor tendencia hacia prácticas de reconocimiento y auto-reconocimiento abierto y explícito de la identidad mapuche. Esta escuela –que presenta el mayor porcentaje de alumnos indígenas de los tres recintos investigados- se caracteriza por el hecho de que gran parte de los estudiantes manifiestan abiertamente su origen mapuche, sin mayor temor a posibles burlas. A su vez, no dudan en explicar que gran parte de sus familias también son indígenas, y que existe una serie de prácticas particulares asociadas a ese origen. Es así como muchos de estos niños, cuentan con orgullo que saben contar, saludar y decir frases compuestas en mapudungún, que en sus casas poseen Trutrucas y otros artefactos indígenas, y que gran parte de sus familias son mapuches del sur.

En general no se aprecian burlas asociadas a estas declaraciones de adscripción étnica, y más bien se generan instancias de interés por parte de los compañeros chilenos, por conocer más sobre la cultura mapuche, llegando al punto de que algunos alumnos que conocen algo del mapudungún les enseñen a compañeros chilenos, a petición de estos últimos.

De todos modos, existen prácticas discriminatorias en contra de alumnos mapuches, pero no están presentes regularmente. Es más, el despliegue de la identidad mapuche en términos de reconocimiento, se articula en ocasiones como un modo de defensa ante calificativos considerados degradantes como el ser peruano. Esto se grafica en el caso de un alumno mapuche, que por ser moreno, alumnos de cursos superiores le llamaban peruano, a

lo cual él respondía explicando que era mapuche, y por tanto más chileno que los propios chilenos. En este sentido se observa que la categoría de indígena es equiparada con la de peruano por parte de los alumnos chilenos, lo cual se funda en las similitudes fenotípicas que los alumnos perciben entre ambos sujetos. Sin embargo, el alumno Mapuche rechaza dicha equiparación por considerarla ofensiva y denigrante, esgrimiendo su origen étnico Mapuche como una herramienta de defensa ante las burlas; primero como un diferenciador del ser peruano, pero también como un marcador de valoración frente a los alumnos chilenos. Sin duda alguna, la jerarquización de las categorías de ofensa, pero también de auto-adscrición, se encuentra operando de manera regular en las escuelas.

Otra de las situaciones más bien aisladas son la de los alumnos que teniendo apellidos mapuches, niegan esa identidad, fundamentalmente por vergüenza. Sin embargo, con el acercamiento propio del trabajo de campo, y en un plano de mayor confianza, terminan planteando abiertamente que son efectivamente mapuches y que así lo sienten.

A pesar de todo lo anterior, resulta interesante apuntar que el tema indígena en general en la escuela Intendente Saavedra, no resulta ni escasamente presente en la cotidianidad de la misma, ni desde profesores, directivos, y menos desde los alumnos, ya sea de forma negativa o positiva. Es decir que existe una importante tendencia por parte de los alumnos mapuches, a auto-reconocerse abiertamente como portadores de una identidad mapuche, pero esa situación aparece solo cuando es requerida, consultada, o exaltada, y no es parte del quehacer diario de la escuela.

En la escuela Nemesio Antúnez el nivel de auto-reconocimiento de la identidad mapuche es sin duda menor que en la escuela recién vista. Antes que todo, el porcentaje de alumnos mapuches es menor, pero además la expresión de la identidad resulta también diferente.

Primero que todo, son muy pocos los niños que se definen abiertamente a si mismos como indígenas o con origen mapuche, y de todos modos lo hacen con temor y vergüenza ante las burlas de sus pares. Existe otro tanto que solo lo hace en el espacio de confianza e intimidad, y siempre y cuando sus compañeros no se enteren de dicha situación.

Finalmente, un tercer grupo de alumnos que presentan apellidos mapuches y que en algunos casos tienen padres que se definen a sí mismos como mapuches, lo niegan rotundamente y en toda circunstancia, llegando incluso a mostrarse ofendidos ante la pregunta por el origen de sus apellidos.

El tema de la presencia indígena está relativamente presente entre los alumnos, pero orientado fundamentalmente en términos de una categoría de burla y desprecio. No se aprecia interés por parte de los compañeros chilenos por saber sobre la cultura de los niños mapuches, y éstos últimos solo reconocen su identidad en contextos muy específicos como lo son las actividades de la Semana de los Pueblos Indígenas, celebrada por la escuela. A su vez, este recinto ha demostrado un leve interés por introducir el tema indígena en los alumnos y en los contenidos, lo cual ha sido más bien el producto del trabajo desplegado por ciertos profesores interesados en el tema, y no de una política general a nivel de escuela.

Es así como el despliegue de la identidad de los alumnos mapuches en la escuela Nemesio Antúnez, deambula entre la negación de algunos alumnos y el reconocimiento por parte de otros, y que en el caso de estos últimos es visibilizada e invisibilizada dependiendo de contextos específicos que permitan dicho despliegue y que aseguran, al menos en un grado mínimo, la inexistencia de prácticas discriminatorias generadas por esos actos de visibilización.

En la escuela Salvador Allende, es posible observar un casi nulo auto-reconocimiento público y abierto de la identidad mapuche, por parte de alumnos indígenas. En este recinto educativo, que presenta los mayores índices de conflictos socioeconómicos asociados, la existencia del tema indígena conlleva únicamente una carga negativa y discriminatoria para los alumnos mapuches.

De tal modo, no hay alumnos que digan pública y explícitamente que son mapuches, bajo ninguna circunstancia. El principal demarcador como ya hemos visto, para definir exógenamente quien es o no indígena son los apellidos, y es a partir de esta característica

que se originan las dinámicas de burlas y discriminación hacia los estudiantes mapuches, desde los compañeros chilenos.

A su vez, los alumnos con apellidos mapuches, tienden a mostrarse desinteresados o desconocedores del tema indígena y su relación con éste, distanciándose de forma evidentemente intencionada, cuando dicho tópico sale a colación.

La presencia del tema indígena en la escuela Salvador Allende, es prácticamente nulo, irrelevante y en muchos casos desconocido para profesores y autoridades educativas, sin embargo se encuentra regularmente presente entre los alumnos como una herramienta –entre muchas otras- de burla hacia los alumnos mapuche, vinculadas con las características físicas negativas asociadas al indígena, y en relación a éste como un sujeto incapaz intelectualmente. En esta dirección es recurrente la apelación por parte de los alumnos a la caricaturización de un cómico chileno, que al simular ser un indígena con características mapuches, reitera en su rutina la frase “Soy tonto yo”, haciendo alusión a la idea del indígena como un tipo torpe para las actividades que requieren destreza intelectual, pero vivaz y tramposo en la conquista de sus objetivos.

Es precisamente esa constante burla, la que ha llevado a que un número muy reducido de alumnos mapuches, que abiertamente se manifiestan desinteresados por el tema, desplieguen su identidad étnica de manera clara y decidida, y con un discurso étnico profuso, en el plano de la intimidad y la confianza. Es así como es posible encontrar a una alumna que solo en la confianza con el investigador, expresa que ella es mapuche, y que los “huincas” se burlan porque no saben nada sobre su pueblo. Otro alumno explica que es mapuche porque su padre lo es, pero que no quiere que lo sepan sus compañeros para evitar las burlas. Es así como este alumno ha desplegado como estrategia de invisibilización constante, el presentar solo su segundo apellido, ya que el primero es mapuche. De cualquier modo, todos los compañeros conocen su primer apellido y lo utilizan como burla por su condición indígena, sin embargo el alumno persiste en negar su origen Mapuche, y evitar que se pronuncie su primer apellido.

En la escuela Salvador Allende, prima fundamentalmente la negación de la identidad, producto de dinámicas constantes de discriminación en función a la adscripción étnica. En el caso de alumnos mapuches que se reconocen como tales, operan dinámicas regulares de invisibilización en el espacio de la escuela, y que son visibilizadas únicamente en el espacio de confianza que asegure la inexistencia de burlas y rechazo.

### *Conclusión parcial*

De acuerdo a los elementos planteados, las escuelas investigadas se nos presentan como espacios en los que efectivamente la identidad étnica de los alumnos mapuches se despliega de modos diversos, tanto en los tres establecimientos entre sí, como en distintos contextos en una misma escuela. Es así como podemos observar que en la escuela Intendente Saavedra de la comuna de Cerro Navia, existe una mayor tendencia al reconocimiento -por parte de compañeros y profesores chilenos-, como de auto-reconocimiento -desde los propios alumnos indígenas- sobre su identidad étnica particular. Dicha situación va acompañada a su vez, por dinámicas sociales en las que el tema indígena en general, no ocupa un lugar relevante en la comunidad educativa, ya sea en términos positivos como negativos.

Por otro lado en las escuelas Nemesio Antúnez y Salvador Allende de la comuna de El Bosque, existe una mayor negación de la identidad de los alumnos indígenas como un fenómeno distinto a lo chileno hegemónico. Esta negación se ve agravada aún más por el hecho que el tema indígena resulta más relevante en el cotidiano de estas escuelas, desde una perspectiva negativa, pues es utilizado como un medio de burla y discriminación por parte de alumnos. Tal situación llega a un punto de mayor gravedad en la escuela Salvador Allende, donde la presencia indígena es constantemente hostigada y burlada.

En términos más generales, es posible plantear que de acuerdo a los elementos presentados, hoy en las escuelas investigadas se asiste a una situación de mayor respeto por parte de profesores, directivos y alumnos en torno al reconocimiento y valoración de la identidad

indígena, que hace 20 o 30 años, lo cual ha permitido mayores posibilidades de despliegue de la identidad por parte de los alumnos mapuche. Sin embargo, tal valoración se entrecruza con el contexto de cambio y continuidad antes expresado (F. Vergara, 2005), por lo que la expresión de dicha identidad continúa hoy siendo un motivo de discriminación y burla, razón por la cual operan regularmente estrategias de negación e invisibilización de la misma, y que solo es desplegada en función de situaciones específicas como fiestas, o actos formales, que permiten que dicha visibilización no sea utilizada como herramienta discriminatoria. La situación de auto negación de la identidad mapuche es sustentada por planteamientos como los de un directivo, quien expresa que *“el hecho de identificarse como mapuches o poseer apellidos mapuches los perjudica (a los alumnos) más que favorecerlos, pues los expone a la discriminación presente en la sociedad”* (Miguel Arce, director Escuela Intendente Saavedra).

Los apoderados por su parte confirman esta situación, y realizan un análisis comparativo en relación a su propia experiencia como estudiantes, la cual habría estado marcada por la discriminación. En tal dirección, los resultados de una investigación sobre *educación en comunidades mapuches en la precordillera de Panguipulli* plantean que *“La imposición de costumbres consideradas 'civilizadas' por algunos profesores está viva en la memoria...( ) La censura a la diferencia, al ser mapuche en este caso, que transmitieron algunos profesores quedó impresa en la memoria, el testimonio muestra cómo el mandato de civilizar y homogenizar al alumnado, de transformarlo en un sujeto similar se orientó no sólo la transmisión de contenidos, es decir de un orden instruccional sino que también incluyó el orden moral”* (M. Poblete, 2001: 7). Es precisamente ese recuerdo de la discriminación lo que les permite plantear que sí es efectivo que existe un cambio positivo en cuanto al modo en que los alumnos pueden manifestar su condición étnica. Sin embargo, también manifiestan que la escuela es necesariamente un espacio discriminador, y en el que difícilmente los alumnos mapuches se sentirán completamente libres y seguros de expresar su identidad.

## **Doble vínculo y educación**

Desde los últimos cien años la población mapuche se ha visto enfrentada a la instalación de una maquinaria asimilacionista por parte del Estado chileno, que se ha articulado desde diversos frentes. Uno de ellos ha sido la educación formal y pública, la cual de manera constante se fue insertando en los contextos sociales y físicos donde la población mapuche intentaba desarrollar su vida (R. Millamán, 2004: 34). A su vez, cuando comienza el intenso proceso de migración desde los sectores rurales a la ciudad, la población indígena pasa a integrarse en ciertos contextos sociales que exigía la vida urbana, tales como la asistencia regular de los niños a recintos educativos. Dicho proceso que comienza lentamente, va en aumento hasta nuestros días, cuando gran parte de los niños mapuches urbanos reciben educación básica (INE, 2003).

Sin embargo, tal situación trae consigo la ubicación de la población mapuche en una disyuntiva de gran importancia, y que se vincula con una contradicción basal en cuanto a las implicancias que la educación conlleva para los alumnos indígenas, y particularmente mapuches. Dicha contradicción se basa en el hecho de que la educación ha significado en gran medida, una herramienta de asimilación y negación del pueblo mapuche, como una sociedad portadora de una cultura y una identidad distinta a aquella que el Estado chileno propugna. A su vez, los mapuches han accedido a la educación como un modo de mejorar sus condiciones de vida particulares, contrarrestar los abusos de los cuales han sido regularmente víctimas, y acceder a los códigos chilenos a fin de insertar y validar sus demandas como pueblo dentro de los marcos político legales de la sociedad chilena (A. Bello, 1997).

La disyuntiva a la que refiero, genera procesos denominados como doble vinculantes, y que remiten fundamentalmente a las consecuencias que generan en los individuos o grupos, la existencia de mandatos contradictorios entre sí que se superponen, y que exponen a los “mandados” a situaciones de confusión de sentido. La situación de doble vínculo, provoca

respuestas marcadas por el error constante, que necesariamente no se adecuan a lo exigido por al menos uno de los mandantes. A su vez, el doble vínculo provoca fragmentación de sentidos, y en este caso, de identidad, como también inmovilidad e inercia social (G. Bateson, 1991). El doble vínculo es necesariamente paradójal, nunca resulta acertado y siempre provoca incongruencia, contrasentido, y sensación de error y frustración.

La situación de doble vínculo se encuentra presente en las escuelas investigadas, y se manifiesta fundamentalmente a través de la valoración que alumnos y apoderados mapuches realizan de la educación, y del modo en que profesores y directivos perciben dicha valoración.

Sin duda alguna, la existencia de dinámicas doble vinculantes se entrecruza en los distintos ámbitos que componen las relaciones interétnicas en la escuela, y se encuentra presente en las diversas manifestaciones de dichas relaciones. De tal modo es posible percibir su existencia, con distintos niveles de claridad, en los ejes temáticos recién vistos. Sin embargo, con un afán analítico, se han aislado las expresiones más relevantes del doble vínculo en la escuela para ser presentadas en el siguiente apartado, y lograr así una mayor y mejor comprensión de dicho fenómeno.

### *Desde profesores y administrativos*

Un elemento relativamente común desde profesores y administrativos, y que se repite -aunque en distinto grado- en las tres escuelas investigadas, es que las familias mapuches tienden a valorar a la educación que ellos entregan, de manera mucho mayor que las familias chilenas. Primero se manifiesta que en general los alumnos mapuches son mejores alumnos que sus compañeros chilenos, lo cual significa que en promedio tienden a tener mejores calificaciones, y un mejor comportamiento.

En la escuela Intendente Saavedra, los profesores manifiestan que en general los alumnos mapuches se sienten más comprometidos con todas las actividades que implica el quehacer educativo, participando regularmente y de manera responsable, tanto de actividades estrictamente pedagógicas como extra-pedagógicas. A su vez, una profesora plantea que los alumnos mapuches son más esforzados que sus compañeros chilenos, pues *“ellos como que trabajan el doble. Y ¿porqué digo que trabajan el doble?. Porque ellos siempre están a la expectativa de que les vayan a echar tallas, que les digan alguna cosa, entonces andan a la defensiva, y por el contrario se sienten orgullosos de cuando se sacan una buena nota, y de demostrar que ellos son mapuche, y que son inteligentes, y que no tienen problemas”* (Magdalena Zepeda, profesora jefe 5º grado A, escuela Intendente Saavedra). Esta situación es explicada por la profesora como la consecución de que los niños mapuches se ven obligados a demostrar más que sus compañeros chilenos, pues en el contexto educativo se parte de la base que son menos capaces que el resto, razón que los impulsa a querer constantemente destacarse como buenos elementos.

A su vez los profesores expresan que lo anterior se complementa con la gran diferencia que existiría entre las familias chilenas y mapuches, ya que en éstas últimas habría una constante apelación al estudio, y una preocupación evidente por todos los aspectos que involucran la educación de sus hijos. Según la misma profesora *“hay una enorme diferencia en cuanto a preocupación por parte de los padres mapuche. Hay una diferencia absoluta. Los niños que son hijos de padres mapuche, y que tienen conciencia de eso, los*

*niños son inteligentes, cooperadores, dinámicos, tienen buena conducta. O sea en general hay una clara tendencia en la que los niños mapuche son ejemplares acá en el curso” (Ibíd.).*

La preocupación de estos padres es explicada por los profesores como la intención de que sus hijos no sufran los problemas que les ha tocado vivir a ellos por falta de educación formal. La jefe de U.T.P. dice en relación a los apoderados, que *“están siempre aquí, cumplen, tratan de enseñar a los hijos. Hay una tendencia importante a valorar que los niños se eduquen y que no sean igual que ellos, esa es la idea; “Que no sean igual que mí, que tengan una oportunidad, que puedan serlo”. Yo creo que si hablamos de tendencia mapuche, son muchos más preocupados de que los niños anden bien vestidos, vienen a preguntar, están pendientes de todo”* (Mariana Andrade, profesora jefe U.T.P., escuela Intendente Saavedra). Es así como la tendencia generalizada en este recinto es la de catalogar a los alumnos y padres mapuches como ejemplares, que valoran en gran medida la educación que se les entrega a sus hijos como un medio de mejorar sus condiciones de vida.

Ahora, también se plantea que si bien esta situación ha sido más o menos constante en el tiempo, en los comienzos de la escuela, los intereses por aprender de parte de la población mapuche estaban centrados en otros tópicos, mucho más pragmáticos y rechazaban contenidos que no considerasen valiosos para sus intereses. Así lo expresa una directiva de la escuela Intendente Saavedra *“me decían “Oye, yo no quiero dibujitos, leer, sumar, escribir, y nada más”, y en ese tono, era solo lo que consideraban relevante para ellos, pero el dibujito no”* (Ibíd.). También resulta interesante observar que el director de la escuela reconoce que ésta por mucho tiempo ha sido un aparato de asimilación hacia los pueblos indígenas, aunque también plantea que al menos en la escuela que él dirige eso ha ido cambiando.

En la escuela Nemesio Antúnez, la percepción de los profesores con respecto a la valoración de los mapuches sobre la educación que reciben es más ambigua. Existe una tendencia desde algunos profesores a plantear que no hay diferencias entre alumnos

mapuches y chilenos, y que en definitiva todos valoran la educación de igual modo; es decir como una obligación que se debe cumplir, y que en términos realmente prácticos les significará muy poco para el desarrollo de sus expectativas y la mejora en sus condiciones de vida. Sin embargo, en muchos casos, dicha aseveración descansa más bien en el desconocimiento de quiénes son los alumnos mapuches y quiénes no lo son, y en consecuencia, en un desconocimiento sobre sus aspiraciones.

A su vez, existe otro grupo de profesores que plantea que efectivamente existe una diferencia entre el modo en que los alumnos mapuches y chilenos se sitúan frente a la educación. Parten de la base que los alumnos mapuches se interesan más que los chilenos por aprender y valorar lo que la escuela les entrega. Dicha diferencia la atribuyen al carácter retraído que ellos consideran que poseen los mapuches, y que les permitiría una suerte de mayor flexibilidad, y por tanto mayor preocupación por los estudios en sí.

Con respecto a las familias mapuches, explican que efectivamente tienden a ser más responsables y preocupadas por sus hijos, y que tal situación se produciría porque éstas se presentan más cohesionadas y mejor constituidas que las familias chilenas.

En la escuela Salvador Allende muchos profesores plantean que no existe diferenciación en el modo que tanto alumnos mapuches como chilenos, valoran la educación. Para la mayoría de los profesores de este recinto, las complejas condiciones socioeconómicas de sus alumnos en general, implican que éstos no contemplan a la educación como una alternativa en sus mejoras de vida, pues resulta una solución a mediano y largo plazo, y que tampoco es segura, razón por la cual la tendencia generalizada es a considerar a la educación como una obligación que debe ser cumplida y que solo eventualmente puede servir al futuro de los niños.

De todos modos, los profesores de esta escuela, plantean que se genera una contradicción vital en cuanto a los intereses que los pueblos indígenas depositan en la educación, las condiciones que exigen y el modo en que las autoridades educativas plantean las necesidades de instrucción pedagógica. Con esto refieren fundamentalmente a las

inquietudes que se han manifestado por parte de apoderados mapuches, por exigir contenidos vinculados a las culturas indígenas, y en particular del pueblo mapuche, especialmente la implementación de Educación Bilingüe.

En relación a esto, profesores y directivos expresan que no les resulta correcto preparar a alumnos en el conocimiento del mapudungún, pues esto se contradice con las necesidades educacionales reales de los alumnos, y más bien les generaría una falencia educativa y laboral futura. La directora de la escuela plantea que *“estamos todos aquí en una situación de contradicciones, de no saber qué hacer, porque por un lado están las necesidades que el mismo entorno te está exigiendo, es que el niño se maneje más a nivel internacional, que maneje inglés, que se maneje por lo menos en un lenguaje técnico. Pero por otro lado están las raíces. Entonces cómo puedes tu compartir esas dos cosas, que el niño aprenda, sea capaz de enfrentar esta sociedad, este mundo de ahora, y que al mismo tiempo respete valores de sus raíces, ahí yo creo que está el problema de nosotros como escuela”* (Marcela Andrade, directora escuela Salvador Allende). De este modo, profesores y directivos concluyen que no solo es innecesaria la enseñanza de las lenguas indígenas, sino que incluso puede llegar a ser perjudicial para los objetivos que la educación formal busca en la actualidad.

Definitivamente el sentido práctico utilitarista es argüido como la justificación central para negar cualquier posibilidad de cambio en cuanto a esta situación. La misma directora expresa *“qué sacaría yo como responsable de esta escuela con tener niños expertos en lengua indígena, si tengo que sacarlos al mundo laboral. En el mejor de los casos se van a enfrentar a un computador, viendo las posibilidades que los niños de aquí tienen, siendo bien fríos, de aquí a la universidad un 1 %, el resto de los niños va a ir a una escuela industrial, qué saco con tener una persona que necesita trabajar, en qué va utilizar esa segunda letra, si lo van a meter a trabajar en un computador que está en inglés, y lo que él va a necesitar en la práctica va a ser inglés. No necesita la lengua indígena, a no ser que estudie algo relacionado con eso. Pero esos cuántos van a ser, para el grueso de los niños, no es una herramienta útil en este minuto, no si para más adelante, pero para los niños que van a ingresar a la vida laboral en dos, tres años, yo no le veo la utilidad, como van a*

*utilizar esa herramienta para poder subsistir. Tal vez por eso tampoco yo ponga tanto esfuerzo en que se trabaje una segunda lengua, al contrario yo estoy implementado el inglés en tercero básico. Veo que lo necesitan, porque cuando van al computador, no saben. Y no vienen en lengua indígena, vienen en inglés. Esa es la razón de por qué yo no me entusiasmo mucho con la idea. A lo mejor como cultura general, pero como una segunda lengua, no”* (Ibíd.). En este sentido, resulta evidente que en la escuela Salvador Allende se explicita la contradicción del sistema educativo público para la población mapuche, pues para estos últimos resulta necesario el conocimiento que sus hijos obtengan en relación al idioma inglés, pero igualmente importante consideran la enseñanza del mapudungún, algo que la escuela considera irrelevante.

Ahora bien, los planteamientos de la directora recurren a la idea de utilidad. Sin duda alguna dicho concepto resulta sumamente funcional a las tendencias asimilacionistas de la educación, pues en base al argumento de la utilidad de los contenidos educacionales para la vida en la cultura occidental, es que históricamente se ha desechado la posibilidad de una educación que integre perspectivas culturales distintas al modelo hegemónico. De igual modo, dicho argumento no pretende en lo más mínimo discutir la eventual utilidad real de la enseñanza del idioma inglés, pues aquello es dado por sentado, aún cuando muy probablemente la mayoría de los alumnos, nunca utilizará dicho idioma en su vida cotidiana y laboral.

### *Desde apoderados*

Desde la perspectiva de los apoderados mapuches se observa a la educación como una institución necesaria para el desarrollo integral de los alumnos. Los padres y apoderados plantean que en la actualidad la educación es sumamente importante por dos motivos.

El primero de ellos es de índole individual y tiene relación con el hecho de que el educarse formalmente es entendido como una posibilidad concreta de mejorar las condiciones de vida. Esto porque el haber cursado al menos la enseñanza básica y media, aseguraría poder

acceder a fuentes laborales mejor calificadas, y por tanto, mejor remuneradas. De esta manera, una mejor educación implicaría un mejor nivel de vida individual y familiar, pues como lo plantea una apoderada *“en lo laboral también importa, hoy día el que no tiene educación no llega a ninguna parte, si hasta para manejar buses piden enseñanza media. Ya no hay la falta de conocimiento respecto a la situación que había antes, hoy día todos tienen que saber leer y escribir, y está todo computarizado. Hay que aprender lo básico para tirar para arriba, o sino no se puede”* (María Cayulef, apoderada escuela Intendente Saavedra).

El segundo motivo es de características más bien grupales. Los apoderados manifiestan que gran parte de las pérdidas de tierras indígenas, ya sea por ventas legales o fraudulentas, se debieron a la ignorancia de los dueños mapuches que, o fueron engañados en virtud de su incapacidad de leer o entender lo que se les hacía firmar, o a causa de que aún sabiendo leer y entendiendo lo que hacían, no dimensionaron que el dinero que se les pagaba no era demasiado, y que era necesario reinvertirlo, porque se les iba a acabar pronto. Ante esto se plantea *“a grandes rasgos lo que entiendo es que la gente por no saber leer y escribir, les ponían el hito en cualquier parte, a lo amigo. Muchos de ellos pensando en que con la cantidad de plata con que iban a vender, pensaron que iban a hacer algo mucho más grande de lo que tenían, y resulta que la plata se hace agua si tú no la sabes controlar y no la sabes manejar. Por ignorancia la gente hace las cosas muchas veces, y todas las personas ven un poquito de plata y se vuelven locos, ¿entonces qué más se puede esperar de la gente que no tiene educación y que no sabe escribir?. Se creen el cuento del tío como se dice”* (Ibíd.). De este modo, se plantea que tales situaciones fueron provocadas precisamente por la falta de una educación formal, y que por lo tanto es un imperativo que las actuales nuevas generaciones se instruyan en estas materias a fin de revertir, o al menos de no repetir dichos errores.

De tal manera podemos plantear que para los apoderados mapuches la educación formal de sus hijos cobra mucha importancia para ellos, en la medida que permite una mejora en las condiciones de vida en el plano personal y familiar, y una mejor preparación para tomar decisiones en un contexto social y jurídico chileno.

Ahora bien, los mismos apoderados manifiestan que la educación que se les entrega a sus hijos, funciona perfectamente en un contexto chileno, porque es precisamente ese contexto el que la genera, y para el cual está orientada. Sin embargo, esa orientación no reconoce la diversidad de algunos alumnos y sus intereses alternos al hegemónico. De tal modo se plantea *“no se como me piden que mi hija se vista de mapuche, si al mismo momento están cantando el himno nacional y gritando viva Chile.... así cómo quieren que uno pueda decir tranquilamente que es mapuche”* (Andrea Peña, apoderada escuela Nemesio Antúnez). En este sentido, los apoderados dan cuenta del discurso contradictorio de la escuela, que aboga por el respeto de la diversidad, pero que en el fondo de su lógica opera de modo monocultural y homogenizante.. Además, plantean abiertamente que esa educación es la que los ha ido asimilando a la cultura chilena, a la vez que han ido perdiendo su propia cultura. Un apoderada mapuche siente que *“la educación puede tener alguna influencia en que los jóvenes mapuche pierdan su identidad. Yo puedo opinar sobre este colegio, y creo que se podría mejorar el contacto entre la escuela y la comunidad mapuche, y también en otros colegios”* (María Cayulef, apoderada escuela Intendente Saavedra).

Ante esto, los apoderados plantean que la educación debiese integrar la mirada de los que son distintos, como los mapuches, y que no se enseñe solo una cultura (la chilena), ya que expresan que el conocimiento se hace más rico en la medida que logra abarcar a una diversidad mayor de grupos sociales y experiencias culturales. A modo de ejemplo en relación a lo positivo que sería enseñar mapudungún en las escuelas, una apoderada señala que *“uno ve que los ricos, mientras más lenguas hablan, más cultos son. Ahora claro que hay que saber hablar bien el castellano, porque también es nuestro idioma, pero ¿qué puede ser más bonito que aprender la propia lengua tuya, que es tuya por naturaleza?”* (Ibíd.). A su vez, los apoderados plantean que estos contenidos debiesen ser aplicados a alumnos mapuches y chilenos, de igual modo como a los niños mapuches se les ha enseñado sólo la cultura chilena. De este modo, se lograría ir creando una mayor conciencia en los alumnos, sobre el valor de los pueblos indígenas.

Finalmente, plantean su crítica a la aplicación de un modelo educativo homogéneo a todos los alumnos, y que en ningún caso reconoce las particularidades identitarias, geográficas o étnicas dentro del país. Dicho modelo fijo y homogéneo, chocaría frontalmente con las realidades subjetivas de los grupos que contiene el país, y que en el caso mapuche se vería además agravado por las implicancias secundarias que la educación, en tanto herramienta de asimilación ha traído en el detrimento de la cultura e identidad mapuche. Ante esto los apoderados manifiestan *“que a todas las etnias, a través de una sectorización, se le enseñen sus costumbres. Por ejemplo a la gente del norte que se le enseñe la lengua aymará, porque cada lugar tiene su diferente cultura de acuerdo a cada pueblo, cada sector. Por ejemplo acá en la zona central, siempre se habla del huaso, de las costumbres y eso del 18 de septiembre es típico de la región central. Entonces sería importante que así como se les enseña a los niños sobre el 18 de septiembre y el mes de la patria, también se les enseñe todas las cosas equitativamente. Por ejemplo hay escuelas en el sur en las que se les enseña a los niños el mapudungún, las costumbres y las tradiciones, y eso sería bueno que se hiciera también en la zona central, porque la gente del sur emigra para acá a la capital, buscando mejores condiciones de vida”* (Ibíd.).

#### *Desde los alumnos*

Sin duda alguna, la escuela donde se puede reconocer de manera más clara y explícita una diferenciación en cuanto a la valoración que los alumnos mapuches dan a la educación, es en la escuela Intendente Saavedra de la comuna de Cerro Navia. En este recinto, los estudiantes indígenas tienden a ser los mejores alumnos, ya sea en cuanto a calificaciones, comportamiento, y responsabilidad en general. Por supuesto que esta situación no está presente en todos los alumnos mapuches, pero si en un número significativo.

Éstos alumnos manifiestan que les gusta estudiar, y que disfrutan asistir a la escuela. Algunos de ellos, plantean incluso disfrutar de materias que en general son rechazadas por el común de los estudiantes, como matemáticas o lenguaje. A su vez, atribuyen esa situación a que dicen reconocer que al estudiar esos contenidos podrán continuar estudios superiores, y por tanto tener mejores trabajos y condiciones de vida. Cabe destacar que en

esta escuela, como en las otras dos investigadas tal situación es casi inexistente, teniendo un porcentaje cercano al 1% de alumnos que llegan a la Universidad o Institutos Profesionales (según datos de estadística interna de la escuela). Además, los alumnos mapuches plantean que además de aprender los contenidos tradicionales, desean que se les enseñe aspectos sobre la cultura mapuche, tales como la lengua, costumbres y otros. Dicen reconocer la importancia de los saberes propios de la educación formal, como sumar, leer y escribir. Sin embargo creen que eso debe ser matizado con contenidos que consideran más cercanos a su realidad. Plantean además que gran parte de estas reflexiones provienen de lo que sus padres les han dicho.

En la escuela Nemesio Antúnez, y en la escuela Salvador Allende no se aprecian diferencias en cuanto al modo en que alumnos mapuches y chilenos valoran la educación. En ambas escuelas, los estudiantes muestran poco interés por aprender, situación compartida con los compañeros chilenos. De todos modos manifiestan que reconocen la importancia de los estudios en la vida personal, a fin de acceder a mejores condiciones de vida, sin embargo, esto no se condice con una real diferencia en cuanto a calificaciones o comportamiento en la escuela, mostrándose en general apáticos a cualquier actividad pedagógica.

Resulta importante destacar que en las tres escuelas investigadas la valoración de la educación por parte de alumnos, pero fundamentalmente de sus apoderados mapuches, corresponde a la valoración que los sectores más pobres de la sociedad otorgan a esta institución, como una herramienta y alternativa viable, de mejorar sus condiciones materiales de vida, y lograr un mejor status social. Ahora bien, la gran diferencia se genera en el caso de la escuela Intendente Saavedra, donde esa valoración que es relativamente similar en las tres escuelas, es acompañada por una diferenciación concreta en cuanto al desempeño pedagógico y conductual de los alumnos mapuches, quienes efectivamente se destacan por sobre sus compañeros chilenos. Resulta especialmente clarificador los casos de dos alumnos mapuches que presentan graves problemas socio-económicos, familiares y afectivos, lo cual según las propias palabras de los profesores los signa como “*niños*

*problema*”, a pesar de lo cual presentan excelente calificaciones y capacidades de comprensión por sobre la media del curso.

### *Conclusión parcial*

Las escuelas investigadas se presentan como espacios de contradicción para los alumnos mapuches y sus padres. Por un lado existe una tendencia por parte de éstos a valorar la educación que la escuela entrega, lo cual se manifiesta en mejores calificaciones y comportamiento, de parte de los niños mapuches. A su vez, los padres se muestran mucho más responsables frente a la educación de sus hijos, mostrando un constante interés en todas las actividades que competen a la labor educativa de la escuela. Dicha valoración descansa según los apoderados, en las ventajas que una educación formal trae para los niños, en tanto alternativa para mejorar sus condiciones de vida, como también para resistir las presiones que la sociedad chilena dominante genera en contra del pueblo mapuche, particularmente en relación a la pérdida de tierras indígenas.

Por otro lado, los apoderados dicen reconocer que la escuela es y sigue siendo una herramienta asimilacionista del Estado chileno, y que en cierto modo, continúa influyendo en la pérdida de identidad de los alumnos mapuches. Tal situación, se generaría en función del carácter homogenizador de la educación.

Los profesores por su parte, dan cuenta de esta contradicción en la medida que reconocen dicha valoración por parte de padres y alumnos mapuches, y que manifiestan el conflicto que genera lo que ellos definen como una imposibilidad de aplicar un modelo educacional que de cuenta de la presencia indígena en la escuela, como lo sería un modelo de Educación Bilingüe. Ante esto explican que en términos prácticos no favorecería a los alumnos, sino que más bien les generaría vacíos y falencias educativas, que mermarían su capacidad de competencia laboral futura.

Por parte de los alumnos, la diferencia de valoración en cuanto a la educación se expresa únicamente en la escuela Intendente Saavedra, mientras que en los recintos de la comuna de El Bosque, los alumnos se muestran indiferentes ante la educación, y se suman a la actitud

predominante entre los alumnos chilenos y mapuches. Tal vez esta diferencia se debe al hecho que en la escuela Intendente Saavedra los alumnos se ven expuestos a relaciones interétnicas menos agresivas que en las otras dos escuelas, donde los niveles de discriminación son constantes, lo cual permitiría un nivel de competencia mucho más nivelado entre los alumnos. De tal manera, los alumnos mapuches lograrían resaltar entre sus compañeros debido a sus calificaciones y buena conducta, sin arriesgar a ser burlados por sus compañeros chilenos debido a su origen mapuche. Además, se debe apuntar que en la escuela Intendente Saavedra, el nivel de conflicto socio-económico de los alumnos y sus familias –mapuches y chilenas- resulta menor que en las escuelas de El Bosque, lo cual lleva a que los alumnos de ésta últimas se vean regularmente despreocupados de la educación, y con la atención puesta en los conflictos externos a la labor educativa.

De este modo, se da cuenta del carácter ambiguo y contradictorio que la educación lleva consigo, para los intereses personales y grupales de los alumnos mapuches, pues por un lado tienen claridad sobre lo necesario que resulta la educación para sus hijos, en un contexto interétnico, pero también tienen conciencia de que dicha necesidad implica la participación en una institución social, que entienden va en contra de su propia identidad. Es precisamente esta situación la que generaría situaciones identitarias conflictivas para los alumnos mapuches, en tanto se ven expuestos a una enorme maquinaria educativa que naturaliza un tipo de realidades particulares, a la vez que niega la existencia de otras que corresponderían en este caso a la presencia de sujetos que se definen a si mismos como poseedores de una cultura, una historia, un idioma, y otras manifestaciones identitarias alternas al modelo homogéneo que la educación formal les presenta.

El doble vínculo al que se exponen los alumnos mapuches, trae consigo una fragmentación de la identidad, en tanto deben responder a dos mandatos que en la forma que actualmente se presentan, son contradictorios y opuestos entre sí, pero que estos estudiantes se ven forzados a compartir en el día a día. Sin duda alguna las consecuencias que esta situación puede traer son enormes. Solo baste pensar en el hecho de que aún hoy es posible encontrar

a alumnos mapuches que manifiestan su intención de esconder o cambiar sus apellidos para evitar la discriminación, y finalmente para mimetizarse y parecer chilenos, de acuerdo al modelo que la educación está diariamente exponiendo.

En la medida que los alumnos fragmentan su identidad, y finalmente su existencia, quedan inmovilizados socialmente, en el sentido que no pueden tomar ninguna decisión que resulte totalmente correcta, pues siempre estarán desoyendo uno de los mandatos, a decir; la necesidad de ser educados formalmente, y la necesidad de preservar la identidad mapuche. Ante tal disyuntiva, solo queda la paralización, que no es más que profundizar los quiebres ya generados.

## CONCLUSIONES GENERALES

De acuerdo a los lineamientos que guiaron la investigación, ha sido posible el establecimiento de diversos elementos que dan cuenta de las conclusiones centrales del presente estudio.

En relación a las herramientas metodológicas escogidas, se comprueba que la etnografía resulta sumamente útil y favorable para la comprensión de los fenómenos vinculados a la educación (P. Woods, 1995). Además de permitir un acercamiento integral a la escuela, es posible lograr un grado de comprensión profunda de los hechos observados, que otras alternativas metodológicas no alcanzan en cuanto a extensión y comprensión de forma conjunta. La escuela, al igual que toda agrupación humana, presenta diversas estructuras, espacios y tiempos limitados y específicos, que delinean la forma que va tomando el trabajo etnográfico. En el caso de la escuela, se encuentran caracterizados fundamentalmente por la presencia de horarios fijos, jerarquías marcadas, y espacios físicos claramente definidos para actividades específicas. Tales características implicaron en ciertos momentos una mayor dificultad para la ejecución de la observación participante y del acercamiento con los alumnos y profesores. Sin embargo, tal situación fue fácilmente superada en el desarrollo de esta investigación, a través de la aplicación complementaria de entrevistas en profundidad, ya sea planificadas como en el caso de los profesores y directivos, o espontáneas para el caso de los alumnos<sup>17</sup>.

En cuanto a la temática investigada, se observa que las relaciones interétnicas en la escuela se articulan fundamentalmente a partir del carácter conflictivo y fragmentario del contexto educativo, en el que confluyen y se entrecruzan intereses diversos y opuestos. Dicha tensión se origina en la condición instrumental de la educación formal, en tanto herramienta de construcción de un imaginario nacional, que para el caso chileno se encuentra

---

<sup>17</sup> Las entrevistas grupales con los alumnos fueron realizadas a partir de situaciones fortuitas que implicaban una mayor libertad de acción de los estudiantes, tales como inasistencia de un educador, la suspensión de clases producto de reuniones entre profesores, la realización de un acto conmemorativo u otros similares.

caracterizado por ser unitario, homogenizante, y en gran medida cerrado a la posibilidad de incorporar expresiones identitarias que no se cuadren con su ideario. En tanto la educación formal reafirma y reproduce tales categorías, se alinea con los discursos de exclusión de la diferencia al interior de ella. La existencia de expresiones diversas es de múltiples características, como de género, religiosa, de condición socioeconómica, y otras, sin embargo la de mayor importancia debido a su presencia distintiva y opuesta al modelo hegemónico, es la étnico identitaria manifestada a través de la existencia de alumnos mapuches.

Las relaciones interétnicas que se establecen en la escuela, están absolutamente determinadas por los lineamientos que la institucionalidad educativa genera, y que en ningún momento reconocen un diálogo interétnico, por lo cual el vínculo resulta absolutamente asimétrico y discriminador para los alumnos indígenas. En dicho sentido, las escuelas hacen poco y nada por dar cuenta de la presencia Mapuche en ellas, lo cual se traduce en una presión constante, pero soterrada sobre los niños de origen indígena que diariamente deben convivir en un espacio social que los niega, los rechaza, los caricaturiza y/o folcloriza.

A lo anterior se suma la presencia de un discurso en profesores y directivos que intenta posicionar una postura de valoración y respeto por los pueblos indígenas, pero que además de no tener una correlación en prácticas concretas, en todo momento filtra categorías, apelativos y prejuicios en contra de esa misma población. De tal modo, se aprecia que la instalación de dicho discurso obedece más bien a una suerte de imperativo moral a nivel de sociedad, que da cuenta de la necesidad de valorar la diversidad, pero que no se manifiesta en la práctica cotidiana de los sujetos. Dicho imperativo obedecería a la instalación de una modernidad globalizada, que en la medida que extiende sus redes relacionales y comunicacionales, va despertando identidades étnicas alternas sobre la faz del planeta, y la consecuente apelación de tales pueblos por el reconocimiento, el respeto y un lugar en dicho mundo.

Es así como en el Chile actual podemos encontrar la presencia de dos capas discursivas. Una de larga data, y anquilosada en el imaginario social, que tiende a reproducir las categorías de discriminación y prejuicio en contra de las personas indígenas. Este tipo de discurso opera en la actualidad de manera más sutil, y menos explícita que en décadas pasadas. El segundo tipo de discurso se muestra más abierto al reconocimiento y valoración de la diversidad étnica, y apoya particularmente las demandas políticas de las sociedades indígenas. Este es el discurso que da cuenta del cambio en la valoración que la sociedad chilena hace de la diversidad en general, y en este caso, étnica (F. Vergara, 2005). Se debe destacar que en el contexto de la escuela, se encuentran operando ambos discursos de manera superpuesta y relacional, lo cual acrecienta aun más las contradicciones a las que se enfrentan los alumnos mapuches en los recintos educacionales.

En dicho sentido, se observa que los estudiantes mapuches se vinculan con la educación chilena a partir de una relación paradójica, basada en mandatos opuestos. Por un lado, los alumnos indígenas se incorporan al sistema educativo con diversas expectativas, propias de los sectores más desprotegidos de la sociedad, y que refieren a la posibilidad de mejorar sus condiciones materiales y sociales de vida, y así no reproducir el círculo de pobreza y marginación social al que se han visto expuestos sus progenitores. Además, a través de la instrucción formal, se aspira a lograr un mejor piso -en términos de reconocimiento social- para la instalación de las demandas que como pueblo Mapuche, exponen ante la sociedad y el Estado chileno. Sin embargo, dicha instrumentalización choca frontalmente con una institucionalidad que históricamente ha operado como un mecanismo de asimilación de las poblaciones indígenas a la sociedad chilena, y de lo cual es consciente el pueblo Mapuche.

De este modo, se configura un cuadro doble vinculante (G. Bateson, 1991), en el que los alumnos mapuches son enfrentados a una tensión constante de sentidos, que los obliga a auto fragmentarse y a ejecutar diversas estrategias de despliegue de su identidad étnica, en función de los contextos en los que se encuentran. En tal sentido, el doble vínculo expone a los alumnos a un constante error, pues independientemente de las opciones que ejecuten siempre están desobedeciendo uno de los mandatos fundamentales, es decir; la necesidad-

obligación de recibir educación formal, y el imperativo de mantención de la propia cultura e identidad. Tal situación se articula en términos paradójales, es decir, situando a los alumnos mapuches en un punto de incongruencia, en el que la educación se muestra como un contrasentido, frente a la propia cultura e identidad. Por cierto dicha paradoja no deja nunca de estar presente, a no ser que uno de los mandatos fundamentales deje de existir, por lo cual la posibilidad de que los estudiantes indígenas mapuches superen tal situación y sus consecuencias, resulta al menos, muy lejana. En tal sentido se dirigiría la Educación Intercultural Bilingüe, sin embargo aún no se ha realizado una evaluación de este aspecto en las escuelas en que dicho modelo educacional haya sido implementado.

Al cuadro de doble vínculo, que por sí solo genera fragmentación identitaria, se suma la presencia constante de dinámicas de marcación hacia los alumnos mapuches, las cuales expresan el carácter asimétrico de las relaciones interétnicas en la escuela. Dichas dinámicas de marcación se ejecutan a través de la utilización constante de categorías marcatorias, basadas en los estereotipos tradicionales del mapuche valiente y combativo, pero ya extinto; así como del indígena presente en la actualidad, pero flojo, borracho y feo (M. Stuchlik, 1974). De este modo, lo Mapuche es situado en un contexto previamente definido y estanco; en el pasado y en el sur, y a su vez es significado en función de las categorías recién presentadas. La implicancia directa de esta situación es que no considera ni explica la presencia indígena en la escuela, dejando a los alumnos mapuches en una situación de descontextualización absoluta en cuanto a su condición étnico identitaria.

A su vez, las dinámicas de marcación permiten la utilización de esas mismas categorías en las prácticas de burlas y discriminación en contra de los niños indígenas. Dichas prácticas operan fundamentalmente en función de la confluencia de dos elementos; la filiación y el fenotipo indígena. De este modo, comienza a operar un cruce de descriptores étnicos basados fundamentalmente en lo parental, a través de la presencia de apellidos indígenas, y de la existencia de características físicas que han sido atribuidas al pueblo Mapuche. En la medida que ambos descriptores están presentes en un mismo sujeto, comienza a operar la discriminación étnica. De cualquier modo, hay ocasiones en que la sola posesión de un apellido indígena provoca el rechazo y la burla de los compañeros.

Sin duda alguna, los criterios raciales para definir a los pueblos indígenas continúan operando en los contenidos impartidos en la sala de clases. Aún gran parte de los profesores se refiere a la raza Mapuche, y asocian un fenotipo biológico específico -que a su vez determina comportamientos particulares-, con la expresión de la cultura Mapuche. Esto es a su vez, reproducido por los alumnos como un criterio de discriminación hacia los compañeros indígenas.

Todos estos elementos, y finalmente las características de las relaciones interétnicas, delinear el modo en que los alumnos mapuches despliegan su identidad al interior de la escuela. Dicho despliegue se caracteriza por ser sumamente moldeable a contextos específicos dentro de las escuelas, que están estrechamente vinculados con las dinámicas de marcación. Es decir que en la medida que se aplican categorías marcatorias valoradas por los alumnos mapuches, éstos tienden a visibilizar su identidad y a auto-reconocerse abiertamente como portadores de una identidad y cultura distintiva. Por el contrario, si la marcación presenta características negativas para ellos, su identidad es invisibilizada, y marcada por la auto-negación. Sin duda alguna, tal situación es el producto de un razonamiento de defensa ante el hostigamiento discriminatorio, pero también es una consecuencia directa de la condición doble vinculante antes citada.

En términos comparativos, es posible concluir diferencias entre las tres escuelas, pero fundamentalmente entre el recinto de Cerro Navia, y las dos escuelas de El Bosque. La principal diferencia está dada por el hecho de que en la escuela Intendente Saavedra de Cerro Navia, la condición étnica de los alumnos mapuches no resulta un tópico relevante en las actividades cotidianas de la comunidad educativa, lo cual se manifiesta en un escaso tratamiento del tema, ya sea en términos positivos o negativos. Por el contrario, en la escuela Nemesio Antúnez, y con mayor notoriedad, en la escuela Salvador Allende, la presencia indígena se presenta como un tema de relevancia, fundamentalmente en términos negativos, en tanto categoría de burla y rechazo hacia los alumnos mapuches. En estas escuelas, se aprecia además, un mayor desconocimiento y desinterés por parte de profesores

y directivos a abordar el tema indígena. Por su parte los alumnos indígenas niegan regularmente su origen mapuche, para evitar el rechazo de sus compañeros.

Tal situación se explicaría por dos motivos. El primero de ellos refiere a la proporción de los alumnos mapuches en los tres recintos educativos. En la escuela Intendente Saavedra, el porcentaje de alumnos con apellidos mapuches es cercano al 30%, en una escuela de solo 202 alumnos y dónde muchos de ellos son parientes, mientras que en las escuelas de El Bosque es solo cercano al 10% con matrículas que rondan los 1000 alumnos. Tal situación implicaría que en la escuela Intendente Saavedra, los alumnos vinculados parentalmente al pueblo Mapuche –si es que se consideran además todos los alumnos que tienen origen mapuche a través de los apellidos maternos de sus respectivos padres-, sean alrededor de la mitad de los alumnos de toda la escuela. Esto permitiría la disminución del carácter aislado de los alumnos mapuches, en tanto se presentarían como la mitad de toda la escuela, y por tanto que no sean signados por sus compañeros como sujetos distintivos y propensos a la burla por su condición de indígenas. Por el contrario, en las escuelas de El Bosque, los porcentajes de niños mapuches son menores, y en un universo mayor de alumnos, por lo cual los vínculos parentales entre ellos también son más disgregados, y la posibilidad de diferenciación discriminatoria, mayor.

El segundo motivo referiría a las condiciones socioeconómicas en las que las escuelas están insertas. Si bien, los tres recintos se caracterizan por las graves carencias de sus alumnos, son las escuelas Salvador Allende y Nemesio Antúnez, las que presentan las mayores dificultades, mientras que en la escuela Intendente Saavedra, debido al número de estudiantes, es posible un tratamiento más pormenorizado de los mismos. Es decir que en la medida que las escuelas se verían enfrentadas a un número mayor de complejidades externas a la labor educativa, irían posponiendo, cada vez más el tratamiento de la discriminación étnica al interior de los recintos, en virtud de solucionar los problemas que consideran de mayor relevancia y urgencia. En la medida que esos problemas son menores, ya sea en cantidad o intensidad como en la escuela Intendente Saavedra, sería más posible realizar algún tipo de acción en contra de eventuales actitudes discriminatorias. Ahora bien, se debe aclarar que tal situación funciona en gran medida como una justificación para

profesores y directivos a la hora de explicar la poca importancia que atribuyen a la presencia indígena en sus recintos, y de auto-exculpase ante las eventuales responsabilidades que les podrían caer en la reproducción de la discriminación hacia los pueblos indígenas.

De acuerdo a todos los elementos expuestos, es posible plantear que la hipótesis que se presentó en los orígenes de la presente investigación ha sido confirmada en su totalidad, pues los datos recogidos y analizados demuestran que en las escuelas estudiadas no existe ningún tipo de lineamiento que de cuenta de la presencia de alumnos mapuches en la escuela, y mucho menos, que reconozca y/o valore la identidad particular de éstos. Muy por el contrario, la única tendencia es a reproducir las prácticas y discursos asimilacionistas que la educación en Chile ha venido expresando desde comienzos del siglo XX, y que son funcionales a la construcción y reafirmación de un imaginario unitario nacional. Esto ha generado graves consecuencias en el modo en que los alumnos indígenas asumen y despliegan su identidad en el contexto de las relaciones interétnicas asimétricas de la escuela, viéndose forzados a aplicar una serie de estrategias de protección y mantención de su identidad en el espacio educativo.

La escuela como herramienta de asimilación es justificada por los profesores y directivos de las escuelas, a partir de la supuesta necesidad de impartir solo los contenidos que le sean útiles a los alumnos en el contexto de su vida en la sociedad chilena. Tal situación implicaría dejar fuera cualquier enseñanza de elementos que den cuenta de la cultura Mapuche, pues ninguno de éstos serían útiles en la vida laboral y/o social de los alumnos. De tal modo, la enseñanza del mapudungún resultaría irrelevante e inútil para los alumnos, según los propios términos de los entrevistados, a diferencia del idioma inglés, el cual se considera un imperativo educacional. Sin duda alguna, las nociones de utilidad han sido establecidas de manera unilateral y desde una perspectiva, nuevamente, etnocéntrica, en función de las necesidades del Estado chileno, y sin reconocer la diversidad cultural y étnica.

Ahora bien, es posible plantear algunos elementos que la presente investigación abrió, pero que no fueron abordados profusamente en el contexto de este estudio, puesto que requieren un tratamiento particularizado.

Como primer punto, el presente estudio no consideró el análisis de los contenidos curriculares en relación al tema investigado, pues no se contempló la relevancia de éstos en la forma que adquieren las relaciones interétnicas en la escuela. Sin embargo, el trabajo desplegado dio cuenta de que dichas líneas curriculares delinean en gran medida el tratamiento del tema indígena por parte de profesores y directivos, debido fundamentalmente al escaso conocimiento que éstos tienen de tal fenómeno. En tal sentido, se hace necesario particularizar la mirada investigativa en dicho punto, pues muchos de los elementos con que se enfrenta la presencia indígena en la escuela, podrían provenir de tales líneas curriculares, que obedecen al modo en la autoridad educacional central, y finalmente el Estado chileno, observa a los pueblos indígenas.

El segundo de ellos se refiere al hecho que los profesores y directivos de las escuelas tienden a aplicar una lógica homogenizante entre sus alumnos –tanto mapuches como chilenos-, la cual es justificada por ellos mismos, en función de la necesidad de evitar la desigualdad, y propiciar la equidad. De este modo, profesores y directivos, homologan homogenización e igualdad, y se niegan a reconocer diferencias entre sus alumnos. Tal situación resulta sumamente interesante, porque en último grado implica que los profesores se sitúan frente a la diversidad de manera negativa, absoluta y tajante, y la observan como un factor peligroso, pues generaría desigualdades, algo que la escuela en su discurso, históricamente ha intentado eliminar. En este sentido, creo que es necesario profundizar en los elementos que subyacen a dicha lógica, pues a primeras luces pareciese estar sumamente inserta en el modo de pensar de los profesores, lo cual resulta muy relevante, e inclusive determinante en los resultados de proyectos de Educación Intercultural o similares, en los que los profesores son obviamente un agente vital.

El tercer elemento remite a las consecuencias que la presencia de un doble vínculo, genera en los alumnos. Esto refiere fundamentalmente a la eventual inmovilidad social, a través de un congelamiento identitario, que provocaría la confluencia de mandatos contradictorios en la escuela. La importancia de trabajar este tópico de manera más intensiva, descansa en las posibles implicaciones de distinto orden que podría contener, tales como culturales, identitarias, psico-sociales, políticas y otras. Hasta ahora existen investigaciones que dan cuenta de la presencia del doble vínculo y sus características, sin embargo no existe una reflexión profunda en torno a las consecuencias de mediano y largo plazo que puede generar, y que aborde de modo integral las distintas aristas que contiene. En relación con lo mismo, se hace necesario conocer en qué medida y con que características, los casos de Educación Intercultural Bilingüe han logrado superar las contradicciones que dicha situación genera, y a partir de casos concretos, reconocer experiencias alternas a los conflictos propios del sistema educativo, para así contribuir en la construcción de un modelo educacional incluyente, que valore la diversidad cultural y étnica de sus alumnos, a la vez que incorpore dicha distinción en sus prácticas educativas, a partir de un diálogo interétnico respetuoso y simétrico.

## BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Geraldine; “Mapuches en Santiago: Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura”. En “*Revista de la Academia de Humanismo Cristiano, número 7*”. U.A.H.C., Santiago, Chile, 2002.
- Aguirre Baztan, Angel; “Metodología Cualitativa en la Investigación”. Editorial Boixareu Universitaria Marcombo, Barcelona. 1995.
- Barth; Fredrik; “Los grupos étnicos y sus fronteras”. Fondo de Cultura Económica, México, 1976.
- Bartolomé, Miguel Alberto; “Gente de Costumbre y Gente de Razón. Las identidades étnicas en México”. Siglo XXI Editores, Argentina, 2004.
- Bateson, Gregory; “Pasos hacia una ecología de la mente. Una aproximación revolucionaria a la autocomprensión del hombre”. Planeta, Buenos Aires, Argentina. 1991.
- Bello, Alvaro; “Etnodesarrollo y políticas públicas: el programa de becas indígenas para la educación superior”. En: A. Bello, A. Wilson, S. González, P. Marimán: “*Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo*”. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, 1997.
- Bengoa, José; “Historia de un conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX”. Planeta/Ariel, Santiago de Chile, 1999.

- Bengoa, José: “La emergencia indígena en América Latina”. Fondo de cultura económica, Santiago de Chile, 2000.
- Bengoa, José: “Historia del pueblo Mapuche”. Ediciones Sur, Colección Estudios Históricos, Santiago de Chile, 1985.
- Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude; “La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza”. Editorial Laia, Barcelona, 1981.
- Briones, Claudia; “La alteridad del cuarto mundo. Una deconstrucción antropológica de la diferencia”. Ediciones del Sol, Bs. Aires, Argentina, 1998.
- Cañulef, Eliseo; “Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile”. Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones Nº 5, Temuco Chile.
- Cardoso de Oliveira, Roberto; “Identidade, etnia e estrutura social”. Sao Paulo, Biblioteca Pionera de Ciências Sociais, 1976.
- Cardoso de Oliveira, Roberto; “Etnicidad, eticidad y globalización”. En Bartolomé, Miguel y Barabás, Alicia (coordinadores); “*Autonomías étnicas y Estados nacionales*”. CONACULTA, INAH, México D.F., 1998.
- Carnoy, Martín; “La educación como imperialismo cultural”. Siglo XXI Editores, 9ª Edición. España, 1993.
- Chiodi, Francesco y Bahamondes, Miguel; “Una escuela, diferentes culturas”. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, CONADI, Santiago, 2001.
- Cohen, Ronald; “Ethnicity: Problem and focus in anthropology” en: Ann. Rev. Anthropology 7, 1978.

- Curivil, Francisco; “Estudio de identidad mapuche en la comuna de Cerro Navia”. Centro de Comunicaciones Mapuche: Congregación del Verbo Divino, Santiago, Chile, 1997.
- Díaz Viana, Luis; “Prólogo a la edición española” en Clifford, James y Marcus, George (editores); “Retóricas de la antropología”. Júcar Universidad, Madrid, 1991.
- Donoso, Andrés; “Empalmes y tensiones en las comprensiones en torno a la educación e interculturalidad. Profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela intercultural urbana E-192 Tobalaba, Peñalolén, Santiago de Chile”. Memoria de tesis para optar al título profesional de antropólogo. Universidad de Chile. Sin editar.
- Durkheim, Émile; “Educación Sociología”. Ediciones ALTAYA, Barcelona, 1996.
- Eriksen, Thomas Hylland; “Ethnicity and nationalism: anthropological perspectives”. Londres, Pluto, 1993.
- Eggan, Fred; “La antropología social y el método de la comparación controlada”. En Llobera, José (comp.); “*La antropología como ciencia*”. Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.
- Fernández Droguett, Francisca; “Hacia la construcción de una educación pertinente. La educación intercultural bilingüe en la primera región”. Tesis de grado para optar al grado académico de licenciado de antropología y al título profesional de antropólogo”. U.A.H.C., Santiago, 2003.

- Flores, Gloria y Pérez, Patricia; “Diagnóstico global de la población indígena de la comuna de Cerro Navia”. Oficina de asuntos indígenas de Santiago, CONADI, Santiago de Chile, 2000.
- Gellner, Ernest; “Naciones y nacionalismo”. Alianza Universidad, Madrid, 1997.
- Giroux, Henry; “Los profesores como intelectuales. Hacia una teoría crítica del aprendizaje”. Temas de educación Paidós, Barcelona, España, 1997.
- Gissi, Nicolás; “Asentamiento e identidad mapuche en Santiago: entre la asimilación (enmascaramiento) y la autosegregación (ciudadanía cultural). Una investigación cualitativa en la comuna de Cerro Navia”. Tesis presentada a la Facultad de Arquitectura, Diseño y Estudios Urbanos de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para optar al grado de Magíster en Asentamientos Humanos y Medio Ambiente. Sin editar.
- Gobierno de Chile; “Informe de la comisión verdad y histórica y nuevo trato de los pueblos indígenas”. Santiago, 2003.
- Greve, María Ester; 1997 (sin datos de edición).
- Hurtado Ruiz-Tagle, Carlos.; “Concentración de población y desarrollo económico: El caso chileno”. Instituto de Economía, Universidad de Chile, Santiago. 1966.
- Instituto Nacional de Estadísticas; “Censo de población y vivienda 2002. Resultados. Volumen I: Población”. I.N.E., Santiago de Chile, 2003.
- Kemmis, S.; “El currículum: más allá de la teoría de la reproducción”. Morata, Madrid, 1988.

- Kleiner, Rosa; “Aprender a ser iguales y diferentes”. En Magendzo, Abraham y Donoso, Patricio (ED); *“Cuando a uno lo molestan... Un Acercamiento a la discriminación en la escuela”*. Editorial LOM, Santiago, 2000.
- Leach, Edmund; “El método comparativo en antropología”. En Llobera, José (comp.); *“La antropología como ciencia”*. Editorial Anagrama, Barcelona, 1975.
- López, L. E. y Küper, W; “La Educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectiva”. Documento de trabajo, Proeib-Andes, 2000.
- Magendzo, Abraham; Donoso, Patricio (ED): “Cuando a uno lo molestan... Un Acercamiento a la discriminación en la escuela”. Editorial LOM, Santiago, 2000.
- Marcus, George y Fischer, Michael; “La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas”. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 2000.
- Millamán, Rosamel; “Relaciones interracial e interétnicas de mapuches con no mapuches”. En Samaniego, Mario y Garbarini, Carmen Gloria (comp.); *“Rostros y fronteras de la identidad”*. Universidad Católica de Temuco, 2004.
- Paillalef Lefinao, Julio; “Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios. Psicología de la discriminación”. Ediciones Universidad Tecnológica Metropolitana. Santiago, 2003.
- Poblete, María Pía; “Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile)”. Estudios. Pedagógicos, Nº 29, 2003.
- Poblete, María Pía; “Etnicidad y Educación: Comunidades Mapuches en la Precordillera de Panguipulli”. En *“Actas 4o Congreso Chileno de Antropología: los*

*desafíos de la antropología. Globalización, sociedad moderna y diferencia*". Colegio de antropólogos de Chile, Santiago de Chile, 2001.

- Renan, Ernest; “ ¿Qué es una nación?”. En: Fernández, Alvaro (comp.); “*La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Babha*”. Manantial, Buenos Aires, 2000.
- Samaniego, Mario; “Sobre la dialogía intercultural en sociedades asimétricas: Desafíos y propuestas”. En Samaniego, Mario y Garbarini, Carmen Gloria (comp.); “*Rostros y fronteras de la identidad*”. Universidad Católica de Temuco, 2004.
- Smith, Anthony; “Gastronomía o Geología?. El rol del nacionalismo en la reconstrucción de las naciones”. En: Fernández, Alvaro (comp.); “*La invención de la nación. Lecturas de la identidad de Herder a Homi Babha*”. Manantial, Buenos Aires, 2000.
- “Nacionalismo y Modernidad”. ISTMO, España, 2000.
- Stavenhagen, R.; “Los conflictos étnicos y su repercusión en la sociedad internacional”. RICS, Vol. XLIII, número 1, México, 1991.
- Stuchlik, Milán; “Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea”. Ediciones Nueva Sociedad, 1974.
- Taylor, S. Y Bogdan, R.; “Introducción a los métodos cualitativos de investigación”. Ediciones Paidós, España, 1992.
- Valenzuela, Rodrigo; “La población indígena en la Región Metropolitana”. Informe CONADI, Santiago, 1995.

- Vergara, Francisco; “Los chilenos y su percepción de los pueblos indígenas”. En “*Revista de la Academia, N° 10*”. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile, 2005.
- Woods, Peter; “La escuela por dentro”. Series en Temas de educación. Barcelona. España, PAIDÓS, 1995.

Fuentes en internet:

- <http://www.imelbosque.cl/historia.htm>
- [http://www.mineduc.cl/index2.php?id\\_seccion=885&id\\_portal=17&id\\_contenido=771](http://www.mineduc.cl/index2.php?id_seccion=885&id_portal=17&id_contenido=771)
- <http://www.conadi.cl/preguntas4.htm>
- <http://www.mapuche.cl>
- <http://www.gobiernosantiago.cl/link.cgi/Estadisticas>
- <http://www.mapuche.cl/documentos/mapuches/racismo.htm>