Universidad de Chile
Facultad de Ciencias Sociales
Departamento de Antropología

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

Andrés Donoso Romo

Profesor Guía:

Dr. Juan Carlos Skewes

Julio de 2003

Resumen

El presente informe expone los resultados de la investigación de tesis: ***"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".*** La exposición sigue un proceso lógico que discurre desde la clarificación y problematización de la temática hasta la elaboración de conclusiones sobre la misma. Se parte clarificando las nociones de educación, interculturalidad y educación intercultural, situando socio-demográficamente a la escuela Tobalaba, transparentando la forma como se acudió a terreno y los procedimientos con los que se analizó la información extraída. Hecho esto se procede a exponer los resultados de la investigación, eminentemente descriptivos. De esta manera se revelan las convergencias, matices, contradicciones y complementos que presentan los discursos de profesores y apoderados, indígenas y mestizos, sobre educación e interculturalidad.

Posteriormente se contrastan dichos discursos como una manera de establecer constantes generales en los alcances de las interpretaciones recabadas, los contrastes consideraron los siguientes binomios: (a) mapuche - mestizos, (b) profesores - apoderados y (c) apoderados mapuche - apoderados mestizos.

Luego de la exposición de los resultados se concluye con los aportes teóricos y prácticos de la investigación, entre los cuales destacan los vínculos establecidos entre educación, identidad e interculturalidad, de los cuales se desprende la necesidad de enfocar la educación intercultural hacia la superación de los problemas socio-económicos desde la diversidad socio-cultural de la sociedad, para lo cual se debe superar la discriminación multivalente y multidireccional que traslapa lo social y refundar constantemente el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos e integración social.

Palabras Claves

interculturalidad - escuela Tobalaba - educación intercultural en Chile - educación intercultural urbana - educación intercultural bilingüe.

Agradecimientos

Antes de invitarles a revisar los resultados de la investigación, es menester agradecer a todas las personas que en distintos momentos de la investigación me han acompañado. Entre las que han seguido todas las etapas del proceso debo agradecer especialmente a mi padre, Sebastián Donoso, y a mi profesor guía, Juan Carlos Skewes. Así también han caminado conmigo los siguientes académicos y amigos: Miguel Bahamondes, Francesco Chiodi, Javiera Donoso, Roberto Hernández, Karinna González, Miguel Melín, Judith Reyes y Martín Valenzuela.

En aspectos más puntuales debo agradecer a mucha gente, perdón a aquellos que se quedan en el tintero. La elaboración del proyecto de investigación contó con la colaboración de destacados académicos, entre ellos: Mario Radrigán, Gilberto Sánchez, Eliseo Cañulef, Sergio Martinic y Guillermo Williamson. Ya en terreno, conté con la cálida acogida de la directora de la escuela Tobalaba, Clementina Prieto, y la gran mayoría de los docentes de la institución, muy especialmente: Esmeralda Rodríguez, Ruth Castro y Mauricio Varela. En la implementación de las técnicas de terreno, conté con la ayuda de compañeros y amigos de universidad, entre ellos: Daniela Salvo, Angie Mendoza, Andrea Chamorro, Katerín Barrales, Diego Milos, Rafael Contreras y Leonardo Cubillos.

Debo agradecer también a los docentes y estudiantes de la maestría en educación intercultural bilingüe de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, con quienes he podido retroalimentar reflexivamente lo aquí expuesto, particularmente a Geraldine Abarca y Francisco Vergara.

Por último quisiera agradecer anónimamente a los profesores y apoderados de la escuela Tobalaba que me abrieron generosamente su sentir y su pensar, esperanzados en que esta investigación aportará a una mejor educación, sentidamente yo también lo espero. No cabe más que recalcar que sin la colaboración de todos, esta investigación no habría sido posible, así como señalar que los errores, incomprensiones e inconsistencias en el informe obedecen a mi autoría y, por supuesto, a nuestra cultura, nuestras culturas.

Cualquier aporte, crítica, comentario, duda o sugerencia, será bienvenida. Gracias.

Andrés Donoso Romo
andresadr@esfera.cl

Santiago, Julio de 2003

Índice

Introducción

La educación intercultural urbana emerge en Chile como una nueva apuesta educativa no exenta de confusiones y resistencias. La experiencia que basa esta investigación es la de la escuela básica municipal E-192 Tobalaba, localizada en la comuna de Peñalolén, Santiago. Ella ha suscitado distintas apreciaciones en los agentes educativos directamente implicados, entre los que destacan profesores y apoderados, indígenas y mestizos. Estas comprensiones poseen plataformas compartidas que operan como ejes transversales en los discursos, las que se comprenden como *empalmes*, y aspectos que las particularizan, ya sea porque profundizan los ejes centrales o los cuestionan, las llamadas *tensiones*.

Entre los principales empalmes discursivos sobre la educación intercultural se encuentra su amplia aceptación, la cual se funda en la valoración de la inclusión de elementos culturales indígenas en la educación. Entre las tensiones más significativas se encuentra la comprensión de lo indígena -de los elementos culturales indígenas-, como aspectos culturales propios o ajenos. Si se consideran propios, su importancia educativa deviene del fortalecimiento y/o ampliación del acervo cultural de la sociedad. Si se aprecian como ajenos, se valora su inclusión en la escuela, pero sólo para segmentos de la sociedad y no para ella en su conjunto. Los empalmes y tensiones discursivos en torno a la educación e interculturalidad son vastos y complejos, dependiendo del acento puesto en el contraste, ya sea entre los sujetos de un mismo segmento socio-cultural, como los apoderados mestizos, o entre ellos, ya sea entre apoderados y profesores o entre mapuche y mestizos. Este fin, eminentemente descriptivo, es el que da origen a esta investigación y a este informe, la búsqueda de las constantes y disonantes, los encuentros y desencuentros, las convergencias y divergencias, los empalmes y tensiones en las comprensiones en torno a la educación e interculturalidad.

En este marco el presente informe expone los resultados de la investigación *"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"*. Para introducirla se fundamenta la elección del problema y el consecuente objetivo general del estudio y se establecen los procedimientos requeridos para ser alcanzado.

La relevancia que posee la investigación se apoya en dos premisas: la dominación histórica que aqueja a la realidad socio-cultural latinoamericana y las posibilidades de su transformación a manos de relaciones sociales e interculturales de cooperación, generadas entre otros medios, por la educación intercultural. Ambas merecen mayor profundización.

La dominación, hegemónica en el continente y sustanciada en las más diversas formas de pobreza y de mantención de la misma, opera en todas las esferas socio-culturales a través de relaciones sociales e interculturales en que prima la violencia y con ella la negación de la capacidad de las personas de construir cultura y de este modo trasformar la realidad. La educación en sus más variadas formas y producto de su progresiva importancia social, ha sido una de las herramientas que más injerencia ha tenido en la reproducción de la dominación. No obstante y producto de iniciativas que enfrentan las contradicciones socio-culturales, se han elaborado propuestas paralelas a la violencia hegemónica que buscan formas más humanas de encarar lo social y cultural, así se aprecian, entre otras, a la educación popular y la educación orientada a la interculturalidad. La interculturalidad, como noción analítica, se comprende como medio y fin, como búsqueda de relaciones interpersonales de cooperación y con ellas la posibilidad de generar los elementos culturales necesarios para afrontar problemas intra e interculturales. La posibilidad de transformación socio-cultural se funda en las características que adquiere el diálogo en las interacciones y, fundamentalmente, cuando ocurre entre sujetos con identidades diferentes. Esto porque el diálogo facilita el cuestionamiento de las premisas sociales y culturales de los actores, paso necesario para la problematización de la realidad y la posterior búsqueda de soluciones mancomunadas.

La educación intercultural, y la consiguiente reflexión en torno a la interculturalidad, es fruto de la pugna de intereses suscitada en la educación indígena en el continente, la cual posee una profundidad histórica que se remonta a la colonia. La educación indígena oscila entre la búsqueda de la asimilación de la población indígena a la sociedad dominante y una mayor pertinencia cultural que enriquezca la diversidad. Chile posee un desarrollo tardío en educación indígena, este proceso se precipita recién en la década de 1990 con el advenimiento de un gobierno civil que impulsa iniciativas tendientes a frenar la pauperización de los pueblos indígenas y con ella el riesgo de un quiebre en la integridad social del país. Entre esas iniciativas está la promulgación de la Ley Indígena y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

La educación intercultural en Chile ha sido impulsada preferentemente por el Estado y se ha nutrido de reflexiones provenientes de otros nichos más experimentados del continente. Producto de ello y de la visibilización de los conflictos territoriales entre empresas privadas y comunidades indígenas, el esfuerzo se ha concentrado en zonas rurales con alta cantidad de población indígena, postergando a la mayoría de la población indígena que se asienta en las ciudades y al resto de la población nacional de los beneficios por los cuales labora esta educación. La presente investigación asume que la efectividad de las relaciones sociales e interculturales de cooperación está sujeta a que todos los interactuantes vivifiquen el diálogo. Por ello abre la diáspora tradicional de la educación intercultural en Chile, que privilegia lo rural e indígena, y acude a Santiago, ciudad multicultural, para estudiar y aportar desde la experiencia intercultural realizada en la escuela E-192

Tobalaba y, más específicamente, las comprensiones que poseen agentes educativos que son preponderantes para el éxito de esta apuesta educativa, los profesores y apoderados, indígenas y mestizos. Las comprensiones buscadas son la educación como herramienta y la interculturalidad como horizonte.

El trabajo intercultural de la escuela Tobalaba es detonado por el Estado y se particulariza por cuanto incluye a distintos pueblos indígenas del país y se aboca a toda la población escolar. A diferencia de otras experiencias urbanas que emulan las condiciones rurales, la escuela Tobalaba se ha concentrado en los pueblos mapuche, aymara y rapanui, a tal punto que ha modificado su proyecto educativo y sus planes y programas para hacer efectiva la labor. Esta experiencia se convierte en la plataforma para abordar la educación y la interculturalidad en la ciudad, para registrar las interpretaciones que de ellas hacen sus principales agentes educativos, profesores y apoderados, indígenas y mestizos, y no solamente los profesores y/o los indígenas.

En consecuencia el objetivo general de la investigación fue: *Describir y contrastar las nociones de educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela básica intercultural Tobalaba.*

Para alcanzar este objetivo se ha trazado un proceso inductivo de cinco etapas el que, partiendo desde los antecedentes del problema, discurre hasta los aportes y proyecciones generadas.

Abre el informe la exposición pormenorizada de los antecedentes teóricos, conceptuales e históricos de la educación intercultural en la escuela Tobalaba. Capítulo que da sentido e inteligibilidad a la realidad observada y caracteriza integralmente a la educación intercultural en Latinoamérica y Chile, profundizando en la distinción de la educación intercultural urbana y en la caracterización del trabajo intercultural de la escuela Tobalaba.

Luego se representa socio-demográficamente el universo abordado y las estrategias metodológicas ocupadas para consumar el objetivo general del estudio. En este capítulo se constata la inexistencia de docentes indígenas en la escuela y que los apoderados indígenas son todos mapuche, para lo cual se ocupa el criterio de auto-adscripción. Destaca además la prominencia del acercamiento cualitativo para la obtención de las respectivas nociones de educación e interculturalidad y la presentación del modelo de análisis de contenido utilizado para trabajar y solventar la información obtenida, cuyos resultados son este documento.

En la médula del informe se exponen las nociones de educación e interculturalidad de los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela. Estas descripciones son fruto del análisis de contenido y se exponen utilizando el marco conceptual desarro-

llado en los antecedentes, presentando la dispersión semántica registrada y las tensiones que internamente se suscitan.

Luego se desarrollan los resultados analíticos provenientes del contraste entre las nociones de educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos. Producto de no haber profesores indígenas, y ser los apoderados indígenas todos mapuche, los contrastes se realizaron entre apoderados y profesores, apoderados mapuche y mestizos y entre mestizos y mapuche. Estos contrastes son reforzados con cuadros comparativos que ilustran de manera fehaciente los empalmes y tensiones en torno a la educación e interculturalidad.

El informe concluye sopesando el cumplimiento del objetivo general de la investigación a través del despliegue de los aportes teóricos como, la problematización de la relación entre educación e interculturalidad a partir de las comprensiones que se tienen de la identidad, esbozando la necesidad de profundizar en la comprensión de identidad compuesta para fortalecer aquella comprendida como fronteriza. También se explicitan los aportes prácticos del estudio a la educación intercultural urbana y, por supuesto, a la experiencia intercultural de la escuela Tobalaba. Por último, se explicitan las líneas de investigación que han sido abiertas desde las conclusiones del estudio.

De manera más integral los resultados permitieron concluir que la educación intercultural urbana debe abocarse a la búsqueda de alternativas para la superación de las contradicciones sociales y económicas desde la riqueza de las culturas existentes en la sociedad, es decir, a la búsqueda de los medios que permitan tornar dicha superación posible. Con esto se desestiman aquellas visiones etnocéntricas que ven a las culturas subalternas como causantes de dichos problemas y por tanto escollos a superar, así como también las visiones románticas que pretenden hacer de la escuela pequeños úteros culturales capaces de darle vida a las culturas subalternas, capaces de reproducir la complejidad cultural de las sociedades, sin sopesar que la labor educativa tradicional ha sido la reproducción socio-económica y no la creación o reproducción cultural.

Capítulo I

Antecedentes Teóricos, Conceptuales e Históricos de la Educación Intercultural en la Escuela Tobalaba

La presentación de los antecedentes de la investigación se deslinda en dos partes. Primero, la comprensión teórica que da sentido e inteligibilidad a la realidad particular a observar, a saber, los modelos de educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos,[1] de la escuela básica municipal Tobalaba. Segundo, una caracterización integral de la educación intercultural en Latinoamérica y Chile, situando en ella a la educación intercultural urbana y la experiencia de la escuela Tobalaba.

El acercamiento teórico se articula en torno a las nociones comprensivamente más amplias: cultura, interacciones comunicativas, relaciones interculturales, interculturalidad. Nociones que son abordadas y significadas a través de categorías analíticas. Cada explicitación conceptual recoge la diversidad y complejidad subyacente y se torna antecedente de las posteriores comprensiones. Así mismo se constituyen como instrumentos analíticos utilizados a en los sucesivos análisis de la investigación.

La exposición teórica de *cultura* desarrolla las maneras como ésta es vivificada por las personas en los distintos contextos sociales, en este tenor se trabaja: el control cultural, las implicancias de lo social, la identidad, la lengua, el bilingüismo y la diglosia. Las *interacciones comunicativas* desarrollan la base epistemológica de la investigación y sus vínculos con la educación a partir del diálogo y la violencia simbólica. Las *relaciones interculturales* dan cuenta de los orígenes de los estudios de dicho fenómeno, caracterizan los aspectos comunes a todas sus manifestaciones y establecen una tipología de los tipos de relaciones interculturales. Culminando la primera parte de los antecedentes se expone la interculturalidad como nueva apuesta de comprensión de la cultura, recogiendo por ello todos los deslindes teóricos trabajados. Para ello se fijan sus fundamentos y características principales.

La segunda parte de los antecedentes está dedicada íntegramente a la educación intercultural. Por ser ésta una noción histórica fundamental en la investigación y con estrecho dominio público y especializado de las ciencias sociales y la antropología nacional, se le desarrolla exhaustivamente. Se busca: (a) contextualizar históricamente a la educa-

[1] Se ocupa la acepción *mestizo* para referirse a la población culturalmente híbrida con componentes indígenas e hispanos. Se asume que este concepto ayuda a la comprensión de la temática tratada porque, pese a su uso marginal en las reflexiones de las ciencias sociales, denota parámetros incluyentes y no discriminatorios para con las personas. El significante mestizo viene a subsanar las contradicciones e inconsistencias deveni-

ción intercultural como heredera de la tradición de la educación indígena en el continente, (b) profundizar en el devenir particular de esta educación en Chile, (c) abordarla teóricamente. (d) deslindar los distintos tipos que la conforman, entre ellos, la educación intercultural bilingüe y la educación intercultural urbana, (e) distinguir y problematizar las principales orientaciones de educación intercultural que hay en el país y (f) situar la educación intercultural urbana de la escuela Tobalaba

Para abordar articuladamente los fines expuestos se deslinda el tratamiento de la educación intercultural en cuatro apartados: la educación Intercultural desde su desarrollo; orientaciones de la educación intercultural en Chile, educación intercultural urbana y experiencia intercultural de la escuela Tobalaba.

Parte I: Antecedentes Teóricos y Conceptuales

1.1 Cultura

Por cultura se entiende al conjunto de respuestas dadas por las personas para satisfacer sus necesidades de reproducción y organización social y como instrumento de poder que a través de diversas estrategias legitima el orden social vigente, lo reproduce y transforma (Godenzzi, 1996: 16).[2] Complementando lo anterior, se comprende que 'cultura' implica un conjunto de significados históricamente transmitidos, incorporados en símbolos, por medio de los cuales las personas se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades con relación a la vida (Geertz, 1997: 88). Por lo expuesto, analíticamente se aborda a la cultura a partir de dos grandes aristas, el aspecto significativo y su cualidad legitimante.

Con base en la fenomenología se asume que la realidad se construye socialmente y que la cultura es un producto histórico-social que sostiene el andamiaje ideacional y de sentido que guía el actuar de las personas. La cultura se constituye por la diversidad de manifestaciones sociales e históricas creadas por los seres humanos, las cuales obedecen a múltiples causales, por lo que se pueden engendrar diversas creaciones incluso discontinuas o contradictorias (Clifford, 1995: 394-5).[3] En su totalidad, la cultura contiene las explicaciones fundamentales de la existencia humana: creación, cambio y finalidad de ella. Esto redunda en que la cultura sea para las personas una forma preestablecida de ver el mundo, ocupada para desenvolverse y estructurar nuevas experiencias. Por esto

---

das del uso de una negación para afirmar la identidad cultural, como cuando se ocupa la noción de personas "no-indígenas" (Donoso, 2002b).

[2] García-Canclini aprecia a la *"cultura como instrumento para comprender, reproducir y transformar el sistema social, para elaborar y construir la hegemonía de cada clase."* (1986: 16).

[3] Esta acepción de cultura se opone a aquella estática que se obsesiona por los orígenes sin dar cabida al desplazamiento, aquella que *"...da a lugar a la diversidad interna y a una división orgánica de roles, pero no da cabida a las contradicciones, mutaciones o emergencias."* (Clifford. 1995: 395).

los seres humanos actúan en la realidad de acuerdo a su cultura, la que por tanto determina su percepción.[4]

En un movimiento simultáneo, la cultura encubre sus orígenes y desarrollo social con la armadura de lo inmanente, inmutable, necesario y/o natural, otorgándose una legitimidad que produce en las personas que, de no mediar situaciones incomprendidas dentro de los parámetros normales establecidos por la cultura, se conciba y ocupe de manera pre-reflexiva (Sahlins, 1988: 9; Skewes, 1998, Ortner, 1984; Taussig, 1993). Por tanto, la experiencia, entendimiento y explicaciones que de ella derivan, sirven para ratificar las convenciones que sustentan el sentido de la realidad al presentarse como naturales y no como socio-culturales.[5] El grado de naturalización puede ser tal que muchas veces, producto de la 'doble vinculación' a que son afectas las personas, las contradicciones se asumen como lo único posible o el mal menor (Clifford, 1995: 376).[6]

1.1.1 Cultura y Control Cultural

Las personas son productos y productores culturales. Productos en la medida que la cultura determina la interpretación e intervención de las personas en la realidad. Productores en correspondencia a su capacidad transformar y recrear la cultura. La cultura como una herramienta intersubjetiva está afecta a distintos controles sociales, control integrador o marginador para con las personas. La participación en el control embiste a las personas de roles productivos, la no-participación les adosa papeles pasivos y/o de productos culturales.

Las personas controlan cultura si participan de las decisiones respecto del uso de los elementos culturales.[7] Si no participan de dichas decisiones, usufructúan de una cultura sobre la que no inciden, constituyéndose en repetidores y no-creadores culturales (Bonfil, 1982; 1995; 1995a).

El control de las personas sobre el uso de los elementos culturales depende de la confrontación de intereses entre distintas maneras de concebir y articular la realidad so-

---

[4] La cultura opera como filtro codificador y decodificador de la realidad, es el prisma que permite a las personas interpretar e intervenir la realidad. En otro plano, pero sustentando lo anterior, Taussig afirma que *"Las manifestaciones sociales de una enfermedad son cómo símbolos, y el médico que hace el diagnóstico las ve y los interpreta con el ojo entrenado por las determinaciones sociales de la percepción."* (1995: 115)

[5] *"...el poder cultural, al mismo tiempo que reproduce la arbitrariedad socio-cultural, inculca como necesaria y natural esa arbitrariedad, oculta ese poder económico, favorece su ejercicio y perpetuación."* (García-Canclini, 1986: 52)

[6] La noción de doble vinculo es extraída de Bateson, quien señala que dicha situación se da cuando a las personas se socializan con presupuestos culturales contradictorios, lo que las torna inseguras, confundiéndolas y desorientándolas (Bateson, 1976: 231-241). Clifford proporciona un ejemplo clásico de doble vinculación: *"Para reclamar la tierra los mashpee deben ser una tribu; para ser una tribu, deben tener tierra."* (1995: 376).

[7] Con Bonfil se entiende a los elementos culturales como todos los recursos de una cultura que resulta necesario poner en juego para formular y realizar un propósito social (1982: 135). Los elementos se distinguen por ser: materiales, de organización, de conocimiento, simbólicos y/o emotivos (1982; 1995; 1995a).

cial. Los movimientos suscitados en la pugna de intereses estriban entre procesos de resistencia[8] y apropiación, cuando la finalidad es resguardar y/o profundizar la cultura propia, y de imposición y enajenación, cuando se quiere utilizar a la cultura como herramienta de dominación, siendo las personas beneficiarias y reproductoras de la misma pero sin capacidad de control (Bonfil, 1982; 1995; 1995 a; Villoro, 1998: 75). Las dinámicas de control cultural son inversamente proporcionales, es decir, si se amplía la cultura propia, se restringe la impuesta. Sin embargo, esta dinámica entre los distintos sectores e intereses no es bipolar ya que el control puede ser total o parcial, directo o indirecto, absoluto o relativo, *"los procesos de resistencia, apropiación, enajenación e imposición se entrelazan de forma intrincada y variable según el momento de la correlación de fuerzas que los impulsan."* (Bonfil, 1982: 136). En el escenario globalizado esto cobra mayor notoriedad al reorganizarse el poder desde posiciones desde verticales y bipolares a descentradas y multideterminadas (García-Canclini, 1995), lo que incide en que cada vez sea menos concebible la idea de un control cultural total por parte de algún grupo social (Ortner, 1984).[9]

Los procesos que nutren a la cultura propia son: la resistencia de la cultura autónoma, la apropiación de la cultura ajena y la creación de nuevos elementos culturales a partir de la cultura autónoma. Los que atentan contra la cultura autónoma buscan: la imposición de la cultura ajena, la enajenación o pérdida de capacidad de decisión sobre elementos culturales propios y la supresión o prohibición de elementos que originalmente formaron parte de la cultura propia (Bonfil, 1995 a: 352). No obstante, la enajenación en el ámbito material puede ser total, sin embargo, en el plano ideacional es imposible debido a que en la conciencia y/o pensamiento de las personas siempre se resguardan resabios la cultura propia, aquellos que permiten refugio, lucha y creación (Bonfil, 1995 b: 604), en otros términos, la resistencia.[10]

Al profundizarse en la cultura propia se da un proceso de empoderamiento por parte de las personas, que implica el controlar el uso de los diversos elementos culturales. Si prima la cultura impuesta y con ella su movimiento de legitimación, las personas son preferentemente productos culturales, sin que ellas necesariamente lo conciban así ya que

---

[8] La resistencia es un proceso inherente a la dominación. Se levanta como respuesta a los intentos de naturalización de las contradicciones sociales y culturales (Taussig, 1993; 1995). La resistencia de la cultura autónoma adquiere distintas formas dependiendo del marco socio-histórico, eventualmente puede ser violenta, pero se manifiesta constantemente de manera pasiva, como apego a las normas y formas tradicionales (Bonfil, 1995 a: 357). Así mismo Mc Laren sostiene que la estrategia de resistencia dominante es el silencio (1997: 135). En tanto Clifford distingue entre omisión y resistencia, la primera es marginación y/o indiferencia, la segunda una atenta espera, una planificación, una lectura de las posibilidades históricas de cada momento (1995: 401).

[9] Ortner versa que en materia de control cultural nunca se llega (ni siquiera aproximándose) a los casos extremos de control efectivo y remarca que la hegemonía sobre dicho control es más frágil de lo que parece y nunca total como se pretende (1984), esto plantea dificultades para determinar cuál es el grado de control que ejercen las personas sobre la cultura que ocupan, planteándose en términos analíticos como un proceso difícil de escindir y aprehender.

responden a las ideologías dominantes y a las contradicciones de las clases oprimidas (García-Canclini, 1986: 15).[11]

1.1.2 Cultura y Sociedad.

Dentro de las sociedades pueden existir distintas culturas basadas en universos simbólicos y significativos particulares, como ocurre en las sociedades latinoamericanas en que cohabitan por lo menos genéricamente dos, la indígena y la "occidental".[12] Además, dentro de las sociedades existen clases sociales, entre las que ampliamente se encuentran las hegemónicas y subalternas. Las clases se distinguen más que por ostentar intereses o fines distintos, por los accesos y controles diferenciados sobre los bienes y/o elementos socio-culturales (García-Canclini, 1995: 93), entre ellos los órdenes simbólicos de significado (Bernstein, 1997). El capitalismo y su modalidad contemporánea, la globalización, tienden a homogeneizar los intereses últimos en función de la estandarización mercantil, lo que impronta contradicciones sociales[13] (revestidas como naturales) en el acceso a los beneficios culturales.

Los individuos se desenvuelven en la sociedad de acuerdo a los parámetros culturales que adquieren principalmente de la clase social que ostentan y/o bien el status de que gozan. Esto se tematiza también como representaciones sociales, sistemas cognitivos destinados a descubrir y ordenar realidad y permitir la orientación y dominio de los medios sociales en que se interactúa (Moscovici, en Farr, 1986: 496).[14] Los sujetos interpretan la realidad de manera diferente por lo que actúan en consecuencia ante las mismas situaciones (Jodelet, 1986: 470). Con esto se resalta que si bien los individuos son portadores y creadores de su cultura, sólo manejan parcialidades de la misma en función de su clase y status. El actuar de los individuos reproduce y/o transforma parcelas de su cultura, pero el todo cultural se reproduce y transforma en la medida que todos los sujetos de la sociedad se ven imbricados en estos procesos y desde sus distintos pedestales enfrentan y resuelven la cotidianidad (Ortner, 1984; Jodelet, 1986: 470; Sahlins, 1988: 11; Skewes, 1998: 11).[15]

---

[10] Con Bourdieu y Passeron (1995) se comprende el capital o acervo cultural de las personas como acumulativo y no desechable. Si bien se pueden imponer elementos culturales, los elementos adquiridos precedentemente en la socialización siempre se mantienen aunque sea en latencia.

[11] Las culturas populares y/o subalternas no se han de comprender de manera naturalizada, en ellas también se exhiben desigualdades entre sus participantes, lo que sumado a las contradicciones que emanan producto de la interiorización de la imposición cultural, impiden su idealización (García-Canclini, 1986: 82).

[12] Para profundizar en la posición difusionista de la comprensión de las culturas, remitirse a Skewes (1998).

[13] Las contradicciones más agudas del capitalismo son que: (a) Las personas quedan dislocadas de la comunidad, (b) la riqueza existe paralelamente a una riqueza aplastante, (c) las leyes económicas triunfan por sobre las de orden ético, (d) el objetivo último es la producción y no las personas, siendo los artículos de consumo los que gobiernan a sus creadores (Taussig, 1993: 12-54).

[14] *"Las representaciones sociales tienen una doble función: hacer que lo extraño resulte familiar y lo invisible, perceptible."* (Farr, 1986: 503).

[15] Ejemplificando: *"... si tratamos con un Kultrún en una escuela, no podemos soslayar que el Kultrún sigue siendo lo que los mapuches entendieron tradicionalmente dentro de su cosmovisión, pero que a la vez es un instrumento musical, una pieza artística, un objeto artesanal, un adorno en muchas casas urbanas (...), un*

En una sociedad existen culturas y clases sociales. En Latinoamérica ellas se articulan bajo parámetros coloniales, es decir, las sociedades descansan en una segregación cultural que se condice con los estratos económicos y sociales. Las clases bajas se constituyen básicamente por personas de culturas indígenas y las clases altas por descendientes de conquistadores o bien otros afuerinos occidentales (Lipschutz, 1963).[16] Bonfil ve que en las sociedades latinoamericanas hay *"niveles culturales distintos y jerarquizados en el seno de su orden social y cultural; a partir de estos desniveles de cultura se racionaliza ideológicamente la dominación. Son subculturas y se expresan en clases y estratos sociales; las culturas corresponden a pueblos diferentes."* (1995 f: 237-8).

1.1.3 Cultura e Identidad

El tema de la identidad se ha reflexionado desde la identidad socio-cultural y personal. Se asume que ambos vértices son interdependientes e indisolubles, constituyéndose ambos dialécticamente a partir de diferencias y similitudes entre uno y otro.[17]

La identidad se comprende analíticamente como aquello que las personas se representan cuando se reconocen o reconocen a otra persona como miembro de su grupo. Es una representación intersubjetiva que asume la dirección del sentir, comprender y actuar en el mundo (Villoro, 1998: 65-6).

La identidad se conforma con la introyección e inyección de elementos culturales que dan sentido y coherencia al devenir cotidiano de las personas. Elementos afectos a marcos socio-históricos. Por ser social se aprehende como insumo-producto de procesos de enseñanza-aprendizaje intersubjetivos, los que son motivados por mecanismos reflexivo-voluntaristas que obedecen a la búsqueda de las verdades o bien, mecanismos prereflexivos no sujetos a la voluntad de las personas, el hábitus.[18] Así el entorno social modela, conforma e inculca en las personas y colectividades: ritos, actitudes, convenciones, lengua, temores, aspiraciones, prejuicios, rencores, etc. (Maaluof, 1999: 37-8).[19] Por ser procesos sociales están afectos a la lucha por el control cultural, la dialéctica entre las dis-

---

símbolo de la nación mapuche en eventos mapuche y un símbolo de mapuchinidad en seminarios de instituciones indigenistas sobre los mapuche." (Chiodi, 2001: 59).

[16] En Chile dicha división también opera, claro que el mestizaje racial ha posicionado a una amplio estrato social híbrido entre ambos polos socio-económicos. Sí se afirma que el extremo más pobre de la población del país está constituido por indígenas y el extremo más adinerado, por descendientes de 'conquistadores'.

[17] Se puede abordar la identidad desde varios niveles, desde el sujeto individual o desde un grupo y sus determinaciones (Martínez, 2002: 110).

[18] Hábitus se comprende como sistema de esquemas de percepción, pensamiento, apreciación y acción (parcial o totalmente idénticos) producidos e inculcados por el trabajo pedagógico (Bourdieu y Passeron, 1995: 75-6).

[19] *"...todas las identidades culturales presuponen una determinada intencionalidad narrativa y están formadas por historias particulares. En otras palabras, considero que las identidades son parte del resultado de la narratividad social."* (Mc Laren, 1997: 113)

tintas alternativas de concebir y articular la realidad.[20] La identidad se torna visible, tangible y objeto de reflexión cuando la movilidad y la comunicación se realizan fuera de la matriz socio-cultural de las personas (Gellner, 1991: 87) y más dramáticamente cuando hay conflictos sociales, cuando se sopesan las consecuencias prácticas de las mismas.

La identidad se constituye por gran cantidad de elementos socio-culturales, desde la tradición religiosa, nación, grupo lingüístico, etc. hasta comunidades de interés. Pudiendo ser dichas pertenencias contradictorias.[21] No todas las pertenencias o constituyentes de la identidad tienen la misma importancia, al menos no simultáneamente (Maalouf, 1999: 21). Desencializando la noción de identidad se concibe que *"todos los elementos esenciales de la identidad son, bajo determinadas condiciones, reemplazables: la lengua, la tierra, la sangre, el liderazgo, la religión."* (Clifford, 1995: 395).

Las personas poseen identidad adquirida social y culturalmente, cada una es un proceso afecto a singulares escenarios de dinamización del control cultural, lo que hace que sus identidades sean particulares pero conformadas por elementos sociales compartidos, lo que a grandes rasgos fundamenta integración social.[22] *"Hoy nuestras identidades -incluidas las de los indígenas- son cada día más multilingüísticas y transterritoriales. Y se constituyen no sólo de las diferencias entre culturas desarrolladas separadamente, sino mediante desiguales apropiaciones y combinaciones que los diversos grupos hacen de los elementos de distintas sociedades y de la suya propia."* (Barbero, 2000: 20).

La identidad obedece a la conjunción de elementos de la cultura propia e impuesta. Idealmente, Bonfil, señala que la identidad ha de constituirse de manera contrastiva y excluyente entre la cultura propia y las demás (1995a: 356), sin embargo la gente define su identidad con, contra y a pesar de los otros (Clifford, 1995: 341).[23] La identidad se expresa en distintos niveles dependiendo del entorno social que exhorte a los individuos. Entre los niveles que interesan a la investigación están el étnico y el nacional.[24] Cuando hay que priorizar distintos niveles entran en conflicto las identidades, ya que ellas son puestas en duda. Ejemplificando: por una parte están quienes ven a las personas 'indígenas' sólo

---

[20] Renato Ortiz pone en evidencia la lucha por el control al señalar que: *"Las identidades no existen en tanto 'textos' autónomos, sino que participan de un 'pluralismo jerarquizado', administrado por las instancias dominantes en el contexto de la modernidad-mundo"* (2000: 51).

[21] La identidad de las personas se compone a partir de múltiples pertenencias, pudiendo ser estas incluso contradictorias (Maalouf, 1999: 14). *"...los mapuche no se reducen a su identidad de clase, como no se reducen a su identidad étnica. Son una realidad histórica, socio-cultural, con múltiples identidades sociales y con una identidad genérica que las reúne y combina."* (Saavedra, 2002: 242).

[22] *"Aunque cada uno de estos elementos está presente en gran número de individuos, nunca se da la misma combinación en dos personas (...), y es justamente ahí donde reside la riqueza de cada uno, su valor personal, lo que hace que todo ser humano sea singular y potencialmente insustituible"* (Maalouf, 1999: 21).

[23] *"...todos llevamos adentro un caballo de Troya con dos cabezas..."* (García-Canclini, 2000: 38).

[24] Bonfil comprende la identidad por lo menos en dos niveles, no necesariamente excluyentes: el étnico y el nacional. La identidad nacional envuelve a la étnica o por lo menos debería, esto porque permite enfrentar mancomunadamente los embistes de las fuerzas hegemónicas del contexto mundial (Op. Cit.: 360-1). La iden-

como compatriotas que, por coerción u opción, irremediablemente han perdido su identidad indígena. Por otra hay quienes ven en este proceso una lucha permanente de la identidad indígena para tratar de controlar y no rechazar las influencias externas (Clifford, 1995: 355).

Amin Maalouf identifica maneras de concebir la identidad, esencialista, excluyente o tribal y compuesta, incluyente o fronteriza.

Las identidades tribales son aquellas en que producto de las pugnas por control cultural se destaca sólo un aspecto o elemento de pertenencia de las personas, a tal grado que oculta y se confunde con todos los demás.[25] Por lo general dicho aspecto se levanta cuando éste es amenazado por el entorno social (Maalouf, 1999: 24), la mayor de las veces la identidad que es proclamada está calcada en negativo en el otro, en el enemigo, lo que deviene en el menoscabo simbólico y práctico de las otras personas y su cultura. La identidad basada en un solo aspecto genera actitudes parciales, sectarias, intolerantes, dominadoras, a veces, suicidas y transforman a las personas en seres que matan o partidarios de los que lo hacen. (Maalouf, 1999: 43). *"Tanto la identidad basada en la 'similitud' como la identidad basada en la 'diferencia' son formas de lógica esencialista: en ambas se presupone que las identidades individuales son autónomas, autocontenidas y autodirigidas."* (Mc Laren, 1997: 155).

Las identidades fronterizas son aquellas que se sustentan en la suma total de los componentes identitarios de las personas, *"...en todas partes, en todas la sociedades divididas, hay un cierto número de hombres que llevan en su interior pertenencias contradictorias, que viven en la frontera entre dos comunidades..."* (Maalouf, 1999: 49). Las personas con identidades fronterizas, producto de las contradicciones que llevan en su seno y de los desgarros que hacen sufrir a sus portadores debido al cuestionado arraigo cultural que poseen, pueden encarar la realidad de dos maneras: dejarse consumir por el desamparo cultural, el que tiene, por supuesto, un correlato social, o bien buscar la integración social en las esferas socio-culturales más amplias, la nacional, religiosa, la política o la humana, siendo esta última la vía que identifica Maalouf y la investigación para una mejor convivencia como humanidad.

La integración social en la humanidad ha de formarse de la asunción de identidades fronterizas que tejan lazos de unión y que disipen malentendidos socio-culturales (Maa-

---

tidad que envuelve a la otra no se impone sobre la misma sino que se ha de constituir de las identidades que subsume.

[25] Una misma persona, en función de los intereses sociales que se empinen para seducirle, puede haber sido proletario en los sesenta, chileno en los setenta, consumidor en los ochenta y mapuche en los noventa. Este sujeto puede haber poseído contemporáneamente dichas pertenencias y/o adscripciones pero el momento histórico exaspera una de ellas obnubilando a las demás, las cuales siguen existiendo invisibilizadas personal y/o socialmente.

louf, 1999: 15 y 50). La identidad compuesta es aquella que se percibe como la suma de todas las pertenencias y en cuyo seno la pertenencia a la comunidad humana se transforma en la base más amplia, sin anular a las demás particulares (Maalouf, 1999: 121).

1.1.4.1 Cultura y Lengua.

La lengua es parte de la cultura y su medio más importante de expresión y de entendimiento (Von Gleich, 1989: 75). El idioma propio no se entiende solamente como un medio de comunicación, sino como un universo semántico que expresa y da sentido a la cosmovisión particular de cada comunidad de hablantes (Bonfil, 1995 a: 359).

En términos culturales, la lengua estructura de manera particular el mundo cotidiano de las personas, produciendo un proceso de naturalización de dicha particularidad o arbitrariedad (Von Gleich, 1989: 77), que sólo es remecido producto del contacto lingüístico.

Al comprender a la lengua como creación cultural se le adosa el carácter flexible, dinámico y constructivista de la misma, esto significa que es moldeable a las distintas situaciones con las que los individuos se enfrentan, *"...todas las lenguas son flexibles, es decir, el hablante las adapta a las nuevas experiencias y necesidades que se presentan."* (Von Gleich, 1989: 80).[26] Por ser un fenómeno social y cultural se constituye también como elemento de identidad de los individuos, si bien no se puede reducir toda la identidad a la lengua, ésta, cualquiera que sea, forma parte de la identidad de todas las personas.[27] Sólo dentro de este contexto comprensivo se puede apreciar que *"un factor constitutivo de la diferencia cultural, es la lengua..."* (Reyes, 1995: 69).

La lengua es el sistema primario de signos[28], transporta y torna posible el pensamiento y la acción, constituyéndose en medio de comunicación imprescindible (Von Gleich, 1989: 75).[29] En términos comunicativos se aprecia que la lengua es la que permite escuchar, hablar, leer, escribir y pensar (Baker, 1997: 31). Ante esto se aprecia a la len-

---

[26] Von Gleich señala que *"...si se alteran las circunstancias sucede que, o la creatividad de los hablantes lleva a crear nuevas expresiones, o se activan los mecanismos corrientes del préstamo lingüístico y del neologismo, en los casos en que se trate de conceptos ajenos a la sociedad en cuestión, importados por el contacto cultural."* (1989: 77).

[27] Latcham (1911) refiriendo al s. XVI señala que *"Por largos años la lingüística era el único criterio de los orígenes étnicos. Uniformidad de idioma era considerada como prueba de identidad de raza, y aun hoy día queda bastante esta idea. Luego se suponía que todos los habitantes de la parte central del país [Chile] formaban un solo pueblo, con los mismos orígenes y caracteres físicos."* (Latcham, 1911: 26). La relación lengua e identidad no es unívoca, *"...en todos los países hay un sector de indios que no hablan la lengua aborigen; así como un número de hablantes de esas lenguas que no son definidos como indígenas." (Bonfil, 1995d: 339)*. No obstante ello, la lengua se ha constituido en uno de los indicadores históricos de identidad cultural más tangibles. Esto se abordará cuando se trate el bilingüismo.

[28] *"...los objetos percibidos y los acontecimientos vividos están en cierto modo conceptualmente clasificados, resumidos e insertos en una articulación sistemática de signos lingüísticos..."* (Von Gleich, 1989: 77).

[29] *"...la lengua posibilita el entendimiento entre los individuos, la comunicación y almacenamiento de ideas y saber, así como la formación de grupos de delimitación lingüística. La lengua es por tanto un instrumento esencial de la acción."* (Von Gleich, 1989: 75).

gua como constituyente de identidad e instrumento de comunicación. (Maalouf, 1999: 159). *"Desde el punto de vista de la necesidad de identidad, el inglés y el islandés desempeñan exactamente el mismo papel; y es cuando contemplamos la otra función de la lengua, la de instrumento de relación entre las personas, cuando dejan de ser iguales."* (Op. cit.: 162).

En procesos de colonización la homogeneización cultural se ha visto como requisito para sostener ideológicamente dicha empresa, en ese momento se impone una lengua como instrumento único de comunicación y acceso a los bienes culturales hegemónicos (Villoro, 1998: 26-7). *"Una cultura hegemónica impone su lengua tanto en relaciones administrativas y comerciales, como en la legislación. Por sobre todo se afirma mediante la educación, porque la educación uniforme es el mejor instrumento de homogeneización social. El Estado-nación se consolida al someter a todos sus miembros al mismo sistema educativo"* (op. cit.: 27).

Entre todas las lenguas que puede utilizar un individuo, la lengua materna es esencial para su desarrollo psíquico y la socialización. La lengua materna forma y estabiliza la identidad de los niños otorgándoles palabras para comprender, referir y orientarse en su campo de observación inmediato. Permite conocer más allá de la acción y la presencialidad porque comunica experiencias y conocimientos de otros. (Von Gleich, 1989: 86-7).

Asumiendo la distinción entre lengua y habla, esta última como vivificación de la lengua en la comunicación, es posible problematizar la relación habla y clases sociales. Siguiendo a Bernstein se comprende que los códigos socio-lingüísticos son estructuras sociales de significado que expresan y regulan la estructura de relaciones sociales (1997: 176), más específicamente *"simbolizan la forma de las relaciones sociales, regulan la naturaleza de los encuentros hablados y crean para los hablantes diferentes órdenes de relevancia y relación."* (Op. Cit.: 179). Los códigos socio-lingüísticos son la expresión simbólica de las diferencias de apropiación de los bienes culturales por parte de las clases sociales y se manifiestan en la adquisición de dos órdenes de significado diferentes, los universalistas y particularistas.[30]

En los órdenes de significado universalistas, los principios y operaciones lingüísticas se hacen de manera explícita, desvinculándolos de contextos particulares de habla. Gracias a esto los sujetos pueden reflexionar sobre las bases de la experiencia y cambiarlas. En tanto, los órdenes de significado particularistas mantienen implícitas las operaciones y principios lingüísticos que las conforman, tomando a los significados dependientes del contexto y las relaciones sociales (Bernstein, 1997: 180-1). Estos órdenes de significado

[30] *"No es sólo capital, en el sentido económico estricto, lo que está sujeto a apropiación, manipulación y explotación, sino también el capital cultural en la forma de sistemas simbólicos, a través de los cuales el hombre puede extender y cambiar los límites de su experiencia."* (Bernstein, 1997: 177).

tienen su correlato en códigos socio-lingüísticos elaborados y restringidos. Los primeros constituidos por significados universalistas y los segundos por particularistas. *"Uno de los efectos del sistema de clase es limitar el acceso a los códigos elaborados."* (Bernstein, 1997: 181) y por ende a los órdenes de significado universalistas que imprimen reflexividad a la realidad social y con ella su eventual transformación. La imposición de órdenes particularistas se realiza a través de la violencia simbólica, en la cual se niega a los sujetos interactuantes la problematización del mundo. Los aportes de Bernstein se han tomado con mesura para no desprender de su reflexión que una clase posee mejor habla que la otra. La intención es denotar que poseen distintos repertorios lingüísticos pero no discontinuos, es decir, tanto los órdenes de significado universalistas y particularistas están en las clases de una sociedad, pero con incidencias dispares, *"los estratos constituyen una única comunidad lingüística integrante con unas normas y reglas compartidas por todos los estratos e interestratos de comunicación."* (Fishman, 1988: 91). Analíticamente se comprende que el mayor o menor repertorio se constituye por tener más rango de experiencias, interacciones e intereses y no necesariamente por la clase de los sujetos (Op. Cit.: 112).

1.1.4.2 Cultura, Bilingüismo y Diglosia.

Según estimaciones científicas actualmente (s.XXI) la población bilingüe sobrepasa en número a la monolingüe (Von Gleich, 1989: 73), es decir, serían más de tres mil millones de personas. Esta referencia por sí sola sitúa al bilingüismo como un fenómeno sociocultural de relevancia.

El bilingüismo se deslinda en acepciones sociales o individuales (Baker, 1997: 29). Para una mejor comprensión y claridad conceptual, el término bilingüismo referirá al carácter individual y la noción de diglosia al ámbito social.

Una persona es bilingüe cuando se desenvuelve apropiadamente en más de una lengua. Colin Baker señala que el desenvolvimiento lingüístico es analíticamente aprehensible en función de las destrezas de las personas en las cinco capacidades lingüísticas: hablar, escuchar, leer, escribir y pensar (1997: 31-2). Así habría una amplia gama de personas bilingües, desde aquellas que son bilingües equilibrados, los que poseen una competencia razonable o buena en ambas lenguas (1997: 35), pasando por toda la gama de bilingües desequilibrados o dominantes, es decir que tienen un buen desenvolvimiento en una lengua y en la otra sólo en una o más capacidades, hasta llegar a las personas semilingües, las que poseen un desempeño mediocre de ambas lenguas. Por esto las capacidades y destrezas son distintas según los individuos (Baker, 1997: 31-6). Los distintos tipos de bilingüismo son acuñados en función de criterios ad-hoc a los propósitos buscados, lo que incide en distinta rigurosidad para tachar a una persona de semilingüe o bien de bilingüe equilibrado (Op. cit.: 34).

Ser bilingüe es una condición que puede adquirir cualquier persona, *"la única condición necesaria son los contactos sociales con seres humanos [con quienes madurar el proceso de enseñanza-aprendizaje], es decir, debe haber un incentivo socio-sicológico."* (Von Gleich, 1989: 89). De las teorías de adquisición de una segunda lengua, la investigación adscribe a aquella que sostiene que el desarrollo lingüístico es producto de la convergencia de factores internos, despliegue de facultades lingüísticas innatas de los individuos, y condiciones externas, concatenación de estímulos y respuestas apropiadas (Op. Cit.: 91-2). El proceso de adquisición de la segunda lengua puede ser natural o escolar, simultáneo o consecutivo, temprano o tardío. La primera pareja dicotómica remite a que se puede adquirir de manera sistemática o no, la segunda se refiere a que puede ir paralelo al proceso de aprendizaje de la primera lengua y la tercera refiere a la edad de los aprendices (Von Gleich, 1997: 97; Baker, 1997: 108).

Los fundamentos cognitivos del bilingüismo destacan que provee a las personas mayor agudeza y profundidad en su razonar, amplía su horizonte intelectual al abrirle el paso a distintos cauces de conocimientos y, a su vez, facilita el aprendizaje de una tercera y cuarta lengua. El bilingüismo es atacado por considerar que produce efectos negativos en las personas como confusión intelectual, dominio deficiente de ambas lenguas (semilingüismo) y desarraigo intelectual (Von Gleich, 1989: 122).[31]

Para hablar del bilingüismo social se ocupara la acepción acuñada por Fishman (1988), diglosia o dos maneras de hablar. El término diglosia dice relación con que cada lengua socialmente reconocida, por lo menos dos, tienen una función social legitimada y asegurada por un periodo de tiempo indefinido, es decir, que haya diglosia quiere decir que en una sociedad o colectividad se reconozcan dos lenguas con funciones sociales institucionalizadas y valoradas. Sobre lo mismo Von Gleich ve a la *"...la diglosia como un compromiso social constante que se mantiene por lo menos durante tres generaciones y que tiene su función asegurada, legitimada y, sobre todo, institucionalizada en cada una de las lenguas."* (Von Gleich, 1989, 132).[32]

Al vincular la noción de diglosia y bilingüismo (individual), Fishman crea un modelo tipológico-descriptivo de las sociedades latinoamericanas que presenta cuatro posibilidades: a) Diglosia y bilingüismo, b) Bilingüismo sin diglosia, c) Diglosia sin bilingüismo y d) Ni diglosia ni bilingüismo (1988: 121).[33] Es posible vivificar estas categorías trayéndolas al caso de la actual sociedad chilena: al remontarse a los inicios de la colonia se puede

[31] En términos de desarrollo cognitivo se aprecian externalidades según el tipo de bilingüismo: a) el semilingüismo afecta negativamente, b) el bilingüismo desequilibrado o dominante no incide (en comparación con personas monolingües), c) el bilingüismo equilibrado acelera el desarrollo cognitivo (no necesariamente mayor que monolingües) (Von Gleich, 1989: 127).

[32] Este concepto de diglosia difiere del popularizado por la socio-lingüística catalana y apropiado por la latinoamericana, en tanto que éstos la comprenden como conflicto lingüístico (Von Gleich, 1989: 133).

[33] Este último tipo de sociedad poco recurrente, serían pequeñas bandas casi aisladas con otras comunidades lingüísticas, estos grupos son más fáciles de imaginar que de encontrar (Fishman, 1988: 133).

apreciar diglosia sin bilingüismo, es decir, colectividades y personas que hablan distintas lenguas, ya en el siglo XX se pasaría a una fase de diglosia con bilingüismo creciente (esto producto de la masiva escolarización y castellanización de las personas indígenas), hoy todavía nos encontraríamos en dicha fase, claro que la diglosia podría dar paso al monolingüismo español.[34] Esta última situación conduciría a una sociedad bilingüe pero sin diglosia, es decir, personas bilingües que se desenvuelven en una sociedad con una sola lengua institucionalizada y valorada socialmente (Op. Cit.: 129), ello deviene en un desplazamiento de la lengua con menos arraigo y poder social (Op. Cit.: 132).

En Latinoamérica la palabra diglosia sigue manteniendo su carácter descriptivo que denota la existencia de dos lenguas valoradas y usadas socialmente en una colectividad, sin embargo, esta comprensión se problematiza al constatar dos o más lenguas sociales pero con distinto reconocimiento social. Las lenguas occidentales gozan del beneplácito de la clase y cultura dominante, precisamente aquella lengua que es parte de ella y la vehiculiza. En Latinoamérica son dos las dominantes, el portugués en Brasil y el español en Hispanoamérica. Cabe agregar que efectivamente existe una relación asimétrica entre las lenguas dominantes y las subordinadas, en la que las primeras reciben todo el prestigio y las posibilidades de desarrollo que otorga la cultura dominante, en tanto que las demás lenguas se usan sólo en contextos domésticos o particulares, sancionándose su uso público al alero del control social espontáneo. Esto es lo que se comprende en Latinoamérica como diglosia, lo que quiere decir que en una sociedad una o más lenguas son subordinadas ante otra que goza de mayor prestigio social derivado de su mayor funcionalidad o arraigo en la cultura propia (Chiodi y Loncón, 1999: 44).[35]

La mayoría de las personas en Latinoamérica son bilingües. Sin embargo la diglosia, en términos de Fishman, no existe. Los idiomas indígenas no son valorados por la principal herramienta de socialización, la escuela. En ellas lo más cercano a bilingüismo son experiencias aisladas de bilingüismo sustractivo en el que se ocupa la lengua indígena como puente de una vía hacia el lenguaje dominante. Muchas veces ni siquiera se estima dicho bilingüismo y se obliga a los estudiantes que hablan una lengua indígena a olvidarse de ella, por lo menos en el contexto público. Otro porcentaje de población bilingüe la constituyen las clases altas de las sociedades latinoamericanas quienes, aparte de saber la lengua dominante en sus países, saben inglés, el cual es considerado como una lengua universal debido a las posibilidades informáticas y remuneracionales que reporta su uso. La lengua también está sujeta a apropiación, así es como bajo cierto prisma también se puede apreciar que un idioma dominante, como el español, ha sido apropiado, es

[34] En sociedades diglósicas y bilingües las funciones lingüísticas han de estar separadas y con un fácil acceso. De no ser así invariablemente se entra en una situación asimétrica conducente a monoligüismo (Fishman, 1988: 124).

[35] *"La lengua dominante y de prestigio es utilizada en todos los contextos y ámbitos y constituye un idioma de uso formal; la lengua oprimida y dominada es relegada al plano informal y doméstico, fuera del cual no tiene funciones instrumentales."* (López, en Chiodi y Loncón, 1999: 44).

decir, luego de su imposición como código comunicativo, el manejo y su uso en muchas ocasiones sirven a para propósitos del grupo dominado y castellanizado (Bonfil, 1995a: 357-8).

Para que las lenguas indígenas sean reconocidas socialmente y el bilingüismo 'indígena'-español crezca en la población nacional se debe trabajar una política lingüística y cultural integral, que logre derribar los muros de la asimetría y pueda posicionar a las lenguas indígenas también como herramientas de la cultura propia. *"La lengua es un fenómeno social. La liberación y el florecimiento de los idiomas indios no son imaginables ni serían posibles si no cesa la agresión que en todas las formas sufren los pueblos que las hablan"* (Bonfil, 1995c: 794).[36]

1.2 Interacciones Comunicativas, Conocimiento y Educación.

En este apartado se presenta la comprensión de la conformación y dinamismo de la cultura. Se asume que la cultura se produce y reproduce en el plano de las relaciones interpersonales. Ellas determinan que las personas creen o repitan en los distintos ámbitos culturales.

El ser humano se constituye históricamente siendo un producto y productor del medio cultural en que se socializa. La socialización es el proceso permanente mediante el cual las personas adquieren y se impregnan de la cultura. Su función primordial es proporcionar a los individuos los códigos y conocimientos pertinentes para desenvolverse adecuadamente en los contextos socio-culturales que se ve implicado. La socialización no es una sino varias modalidades y procesos que se yuxtaponen y/o complementan, asumiendo caracteres formales o informales, institucionalizados y no. Las modalidades y el carácter que ellas tengan dependen de la misma cultura que se quiere reproducir-nutrir y las personas a quienes va dirigida. Toda socialización es conformada por interacciones comunicativas, es decir, las modalidades que adquieren las relaciones sociales.[37]

En las interacciones comunicativas, independientemente de las características que posean, tanto las acciones como los discursos se interpretan mutuamente y, al decodificar al otro, se autointerpretan transformándose.[38] Los contactos nunca dejan iguales a los ac-

---

[36] Para el desplazamiento lingüístico y/o asunción del bilingüismo y la diglosia no se han identificados factores predictivos, esto porque la mayoría son ambivalentes, es decir, inhiben y proscriben el cambio lingüístico en contextos diferentes (Fishman, 1988: 150). Por ello sólo se enuncia la necesidad de una adecuada política lingüística que se fundamente en las colectividades sociales, culturales y lingüísticas a intervenir.

[37] Socialización es el *"proceso por el que un niño adquiere una identidad cultural específica y da sus respuestas a tal identidad. La socialización se refiere al proceso por el que lo biológico se transforma en un ser cultural específico (...) [es] un complejo proceso de control, por el que una conciencia moral, cognitiva y afectiva, se aboca en el niño y le da una forma y un contenido específico."* (Bernstein, 1997: 179).

[38] *"...la interpretación de lo poco conocido en términos cotidianos, impugna a lo que de por sí es familiar. La verdad de la interpretación yace en su estructura intelectual de contrastes, y su realidad es esencialmente autocrítica."* (Taussig, 1993: 17).

tores ya que *"los sujetos y sus discursos siempre se transforman al tocarse"* (Martínez, 1996: 91).[39] Ahora bien, en función de las interpretaciones que se susciten en las interacciones, se tenderá a ampliar el acervo cultural de los interactuantes si es que éstas interpretaciones tienen correlato en una nueva intersubjetividad, o bien se tenderá a reforzar el mismo con que se llegó a la interacción si es que no es posible la comunicación y/o diálogo.

El conocimiento es producto e insumo de la intersubjetividad. Por ello, se afirma que el ser humano sólo conoce realmente lo que ha creado y que conocer algo es serlo, estar unido a ello (Taussig, 1993: 140). El conocimiento viene y está en uno, cuando la persona entiende, expande su mente e incorpora las cosas, pero cuando no comprende saca las cosas de sí misma y se convierte en ellas (Taussig, 1993). Siguiendo a Freire se asume que el conocimiento se genera a partir de la interfecundidad de cauces cognitivos propiciados de encuentros con el otro, así *"...para que nuestro contexto se enriquezca todavía más, en nuestra mente, en nuestro cuerpo, en nuestras emociones, necesita de otro contexto. En el fondo (...) para descubrimos necesitamos miramos en el Otro, comprender al Otro para comprendemos, entrar en el Otro."* (Freire, 1986: 26).

"Mi modo de ser en mi cultura es constitutivo de mi comprensión y de mi posibilidad de comunicarme. Incluso, los ámbitos de prácticas que al interior de mi cultura, yo comparto con algunos, pero no con otros, condicionan algunas distinciones que sólo son relevantes y comunicables en esos ámbitos de práctica. Mi comprensión de 'otros mundos' sólo es posible en los términos de mi mundo." (Sepúlveda, 2001: 39). Estas ideas constituyen la piedra angular de este marco teórico y, por ende, de la investigación: para conocer algo hay que crearlo, para crearlo se necesita del otro. Esto sustenta la idea esgrimida por Bonfil y desarrollada en este marco, la existencia y perdurabilidad de la cultura propia, abriendo paso con esto a una comprensión esperanzada que vislumbra una posibilidad de transformación socio-cultural precisamente del encuentro con lo diferente ya sea social y/o cultural. la posibilidad de la transformación social se concibe en latencia puesto que la hegemonía nunca es total y puede ser contrarrestada con la creación de órdenes culturales distintos que den paso a nuevos órdenes sociales. Con Ciataloni se afirma que el hijo del pelícano puede matar al padre (1995), que en el seno de nuestra sociedad se puede gestar o estar gestando una nueva que la desplace totalmente.

En las interacciones comunicativas se aprecian dos tendencias límites, unas buscan el diálogo y otras la imposición.

---

[39] García-Canclini señala que de la mano de la expansión imperial de occidente fueron descubriéndose otras formas de racionalidad y de vida y que *"a partir de estos descubrimientos fue levantándose una concepción distinta de Occidente sobre los otros pueblos y sobre sí mismo."* (1986: 27).

1.2.1 Diálogo y Conocimiento

El diálogo se concibe como comunicación propiamente tal. El diálogo es el proceso interactivo vivificado por el habla en que no se impone ningún discurso sobre otro, sino que a partir de ellos y su comprensión de la realidad que los mediatiza, se va articulando uno nuevo, se da forma y contenido a una viva intersubjetividad, la que reactualiza la cultura y con ella la identidad de las personas (Bonfil, 1995 f: 236). El diálogo requiere de la palabra transparente, en el sentido que se nutra de la realidad, que provenga de la praxis, la unión entre la acción y la reflexión sobre el mundo. Praxis que otorga a la acción y reflexión correspondencia, coherencia, consistencia y consecuencia.[40]

Siguiendo a Paulo Freire, se comprende que las palabras adquieren significación en el diálogo, siendo éste el precedente de la intersubjetividad. Para que sea posible el diálogo, entre los sujetos que de él participan tiene que existir amor, humildad, se debe creer en la vocación de las personas de ser más, mas no una fe ingenua, se debe generar y sostener una confianza basada en la transparencia testimonial. No hay diálogo sin esperanza, esperanza que deviene de la comprensión ontológica de inconclusión de las personas, lo que hace que éstas estén en permanente búsqueda. Si los sujetos nada esperan no hay diálogo, puesto que su relación sería vacía, estéril y fastidiosa. El diálogo existe entre sujetos que pronuncian el mundo para crearlo y recrearlo y no puede existir entre aquellos que roban la palabra y aquellos a quienes se les priva. (Freire, 1972a; 1972b). Como se constata, el diálogo no es una empresa fácil, sobre todo porque en él se conjugan opiniones, juicios e intereses. Pese a ello se postula como mecanismo consumador del inédito viable (Freire, 1972a) o la utopía realista (Foerster y Vergara, 2000), es decir, de aquellas acciones tendientes a aumentar progresivamente el control cultural de las personas.

En la conversación se construye conocimiento pues los participantes negocian el sentido de sus respectivas orientaciones significativas[41] haciendo surgir nuevas realidades.[42] Ante las nuevas realidades los individuos reaccionan de acuerdo a su hábitus (Bourdieu y Passeron, 1995), enmarcándolos en sus formas culturales. Es menester recordar que las personas no actúan homogéneamente debido a sus distintas pertenencias identitarias, entre ellas clase y status, por lo que, pese a la diversidad, el resultado reproduce y transforma a la cultura ya constituida. En estos nuevos acontecimientos también

---

[40] La palabra inauténtica es producto de la disyunción entre acción-reflexión. Sólo reflexión deviene en palabrería, solamente acción en activismo.

[41] *"... los dominios de construcción de conocimiento son espacios en los cuales los individuos que habitan mundos de vida diferentes pueden, mediante conversaciones, negociar significados sin renunciar a las tradiciones respectivas; usándolas de base para la constitución de una realidad cultural cuyo centro y referencia es la comunicación"* (Sepúlveda, 1996: 98-9). En términos de control cultural si la reflexión y la acción se fundan en la cultura propia de los individuos permite ampliarla básicamente debido a la imaginación y la creación, permitiendo reforzar y/o ampliar la cultura autónoma y, con ella, la propia (Bonfil, 1995e: 553).

[42] *"...cuanto más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los interlocutores de 'llevarla' en la dirección que desearían."* (Gadamer, 1977: 461).

inciden las concepciones de los otros, ya que repercuten en la fecundación de formas no previstas tradicionalmente, incitando a éstas a su dinamismo (Sahlins, 1988: 131).[43] Cabe la posibilidad de que las negociaciones de significado no llegaran a buen término, es decir, que no se generara intersubjetividad producto de la carencia de una plataforma simbólico-significativa. De esto se desprende que para acordar acciones y construir conocimiento es necesario un entendimiento basado en bases simbólicas compartidas.

1.2.2 Violencia Comunicativa y Simbólica

En esta interacción se realizan transferencias o instrucciones por parte de una(s) persona(s) hacia otra(s), es un proceso en que opera la "violencia comunicativa" ya que se impone el discurso hegemónico y se restringe el discurso del "otro", considerándose innecesario e inconveniente crear la intersubjetividad que haga partícipe a los involucrados de la cultura que se está ocupando. En términos epistemológicos esta figura obedece al "miedo al otro", miedo a considerar los distintos acervos culturales porque contaminan la perfección de la cultura y clase hegemónica o, en otras palabras, mueven el agua de la batea (Barbero, 2000: 20).[44]

Las significaciones hegemónicas que se imponen provienen únicamente de la arbitrariedad de la cultura de las clases dominantes, las que se revisten con un halo de naturalidad legitimante (Subirats, 1995: 9). Para superar las aprehensiones que suscita la imposición de dicha arbitrariedad cultural en los sectores subalternos se recurre a la "violencia simbólica", pudiendo adquirir distintas formas *"...que tienen siempre como efecto la desvalorización y el empobrecimiento de toda otra forma cultural, y la sumisión de sus portadores."* (Ibid.).[45]

El miedo al otro se hace tangible en la negación del otro, procesos de dominación que en función de prejuicios y discriminaciones hacen que se diferencie al otro y se le desvalorice, con lo que impiden la posibilidad de que éste se reconozca como sujeto productor de cultura.

La negación del otro aparece analíticamente al constatarse que los procesos de individualización surgidos con la modernidad pueden fracasar, generando el no y/o falso reconocimiento de las personas, con lo que se pone en jaque a sus culturas (Foerster y

---

[43] Esclareciendo el proceso se comprende que *"al actuar desde perspectivas diferentes, y con diferentes poderes sociales para objetivar sus respectivas interpretaciones, los individuos llegan a diferentes conclusiones y las sociedades elaboran consensos diferentes. La comunicación social (por tanto) constituye tanto un riesgo empírico como una referencia al mundo."* (Sahlins, 1988: 11).

[44] El miedo al otro, al diferente, al que es visto como invasor, ya provenga de arriba o abajo, se expresa en la tendencia a percibir la diferencia como disgregación y ruptura del orden, como fuente de contaminación y deformación de las purezas culturales (Barbero, 2000: 20).

[45] Violencia simbólica entendida como la imposición de significaciones y su legitimidad disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza (Bourdieu y Passeron, 1995: 44).

Vergara 2000; Taylor 1993: 55).[46] Calderón, Hopenhayn y Ottone conciben la negación del otro como un doble movimiento: por una parte se diferencia al otro de sí mismo y enseguida se lo desvaloriza (1996: 64). Esta negación del otro introyecta en los negados una autonegación, con lo que se consuma la ofuscación de su identidad cultural y, por tanto, el sentido que su cultura proporciona a la realidad. Este menoscabo afecta nocivamente el actuar del individuo en las esferas históricas y sociales en donde se desenvuelve, deslegitimando la pertinencia de su reflexión y de su acción, desarraigándolo de su cultura propia.[47]

Parafraseando a Zizeck (1998), la sociedad dominante niega a las otras culturas y sus portadores. Sólo acepta y valora aspectos aislados y asépticos que no se aprecian como gatillantes de transformaciones socio-culturales que afecten el status quo.

Las interacciones comunicativas que buscan la imposición también poseen en la lengua una de sus herramientas fundamentales. Por ser la lengua parte y vehículo de la cultura, ella es sujeta a procesos asimilacionistas que restan su funcionalidad socio-cultural o la valoran sólo en apariencia. Esta discriminación para con la cultura y la lengua de los grupos subalternos incide en un bajo prestigio y/o reconocimiento de sus portadores y un bajo prestigio para la lengua (Von Gleich, 1989: 142).

La mantención del status quo de la realidad socio-cultural se lleva a efecto porque aparte de ofuscar la identidad de las personas se impone una mirada hegemónica que imposibilita eventuales respuestas que le disientan. Al no promover la participación afecta el aprendizaje de la organización y/o empoderamiento, manteniendo a las personas aisladas, atomizadas y marginadas (Freire, 1972a; 1972b; García-Canclini, 1986: 207).

---

[46] Con el advenimiento del mercantilismo, la ilustración y la modernidad, los sujetos se ven obligados a desenvolverse en la sociedad a partir de sus características socio-culturales individuales, lo que en términos amplios se comprende como "individualismo". Al comprender que el capital cultural (Bourdieu y Passeron, 1995) de las personas es diferente y con disímil reconocimiento en la misma sociedad, reconocimiento otorgado en función de su apego a la arbitrariedad de la cultura de la clase dominante, es posible fijar el problema en términos de que el reconocimiento de ciertos sujetos sociales en función de su cultura propia puede ser nulo o falso, es decir, estereotipado o bajo parámetros de la cultura dominante. Mayor profundización en Foerster y Vergara (2000) y en Taylor (1993).

[47] Quienes se desenvuelven con una identidad negada se enfrentan cotidianamente a la desilusión, decepción y/o humillación. Esto daña su identidad al percibirse que se vive en un mundo pensado y dirigido por otros (Maalouf, 1999: 91). En la colonización, dependencia o marginación, se construyen imágenes disímiles del otro. El dominante otorga al dominado un valor subordinado en función de una imagen desvalorizada, a su vez el pueblo dominado posee una autoimagen a semejanza de la que el dominador les imputa, no obstante dicha hegemonía no es total y por lo menos ideacionalmente la cultura propia pervive con los sujetos (Villoro, 1998: 66-7).

1.2.3 Interacciones Comunicativas y Educación

La educación se comprende como herramienta de reproducción y/o cambio cultural.[48] Se entiende a la educación como un sistema, el cual consta de niveles, cada uno con distintas agencias, en la cual participan directa e indirectamente distintos agentes. Los niveles son: el primario, secundario y superior, etc.; Las agencias: la escuela, universidad, etc. Y los agentes, entre otros, profesores y apoderados.

Por ser la educación constitutiva y base de la cultura, está afecta a los intereses histórico-sociales en pugna por controlar ámbitos culturales, esto abre el espacio para afirmar que todos los sistemas educativos responden a los intereses de los grupos sociales y/o culturales que detentan el poder político y económico en las sociedades (Bechelloni, 1995: 17),[49] sin embargo, también se ha dado cuenta de que los procesos de control cultural nunca son totales (Ortner, 1984) por lo que dicha relación no traspasa la barrera de la hegemonía, la cual, por cierto, es histórica.[50] Este preámbulo demarca la comprensión analítica de la educación y su vinculación con la sociedad, a su vez que el tratamiento pormenorizado de la educación en este apartado.

El sistema educativo cumple funciones en dos ámbitos, a escala individual y colectiva (Martinic, 1994: 1). En el ámbito individual se comporta como un instrumento importante de socialización que busca mediante un proceso sistemático de enseñanza-aprendizaje capacitar a las personas para desenvolverse de manera adecuada en las dinámicas de la cultura de que forman parte y en los ámbitos sociales que ésta pregona.[51] En términos colectivos, derivado de la comprensión de ella como parte de la socialización, el sistema educativo actúa como uno de los mecanismos de autorrenovación, cohesión y/o integración social (Smith, 1994: 9).[52]

Es necesario precisar que se comprende que la educación, en tanto institución social, se dinamiza a través de las relaciones sociales e interacciones comunicativas, por

---

[48] *"...las escuelas son lugares de contestación y lucha; como espacios de producción cultural, encarnan representaciones y prácticas que construyen a la vez que limitan las posibilidades del compromiso social entre los estudiantes."* (Mc Laren, 1997: 58).

[49] Los análisis socio-educativos de Bourdieu y Passeron (1995) y de Chomsky y Dieterich (1996) dan cuenta detalladamente de la vinculación entre educación y estructura social de clases.

[50] La comprensión epistemológica de esta investigación torna factible el cuestionamiento del carácter monofuncional de la escuela como ente netamente reproductor. Junto con Ciataloni se asume que los productos de la dominación pueden matar al dominador, es decir, que los hijos del sistema de enseñanza están en condiciones de dinamizar procesos de fortalecimiento de su cultura propia *"La 'reproducción' de las clases y de la cultura de clase no es una reproducción. Por suerte. Por esto el mundo camina más rápido que los pelicanos."* (Ciataloni, 1995: 26).

[51] Bechelloni sostiene que la escuela condiciona a las personas en su acceso y decodificación de los bienes e instancias culturales (1995: 21).

[52] Cómo sistema específico la educación produce y reproduce las condiciones para el ejercicio de su sus funciones propias y la arbitrariedad cultural (Bourdieu y Passeron, 1995: 95; Ciataloni, 1995: 25).

ello oscila entre los polos de dichas interacciones (ya expuestos), a saber, la instrucción y la comunicación, o bien: la repetición y transformación cultural.

1.2.3.1 Educación para la Reproducción o Bancaria

Esta comprensión de la educación se caracteriza por destinar los medios educativos para fines que se alinean con la reproducción y legitimación de la cultura hegemónica.[53] El sistema educativo, para lograr sus fines, usufructúa de su monopolio del ejercicio legítimo de la violencia simbólica, la que bajo la apariencia de neutralidad sirve a los grupos o clases de las que se reproduce la arbitrariedad cultural. (Bourdieu y Passeron, 1995: 108).

La concepción bancaria de la educación es aquella *"...que hace del proceso educativo un acto permanente de 'depositar' contenidos. Acto en el cual el depositante es el educador y el depositario es el educando."* (Freire, 1972b: 23). Esta educación trabaja domesticando a las personas buscando siempre que éstas se adapten y contribuyan a perpetuar el status quo de la realidad: *"La fundamental inquietud de esta falsa concepción es justamente evitar la inquietud. Es frenar la impaciencia. Es mistificar la realidad. Es evitar el develamiento del mundo. Y todo esto para adaptar al hombre."* (Op. Cit.: 25).[54]

El éxito de toda interacción pedagógica depende del reconocimiento de la autoridad del profesor por parte de los estudiantes y el grado de dominio del código cultural de comunicación pedagógica (Bourdieu y Passeron, 1995: 70; Bechelloni, 1995: 17). A partir de esto se comprende que si bien el objetivo de la educación bancaria es mantener el status quo de la realidad, más específicamente es mantener y profundizar la actual la estructura social. Esto lo logra invisibilizando un aspecto fundamental a la hora de enfrentar al sistema educativo, la cultura e identidad de los educandos, su capital cultural.

El capital cultural que poseen los estudiantes es conformado social y culturalmente, en términos analíticos varia según la cultura y la clase social que abrigue al educando. La educación funciona bajo los parámetros de la clase y cultura dominante, por lo que los estudiantes que provengan de esos nichos no tendrán problemas en sobrellevarla y en comprender los códigos que se ocupan, pero las dificultades son mayores en la medida que los estudiantes están más alejados de dicha clase y cultura. El que unos entren al sistema educativo bien posicionados y otros no, no resta el que para todos la dinámica imperante de las relaciones sociales al interior de las instituciones educativas sea la violencia simbólica, por tanto, se tiende a naturalizar la realidad, a deslegitimar la problematización

[53] Subirats señala que la escuela es el medio de imposición de la cultura dominante, estableciendo jerarquías y enmascarando la realidad de las relaciones sociales (1995: 10).
[54] A las clases hegemónicas no le interesa promover una mejor educación ya que no le conviene dotar a los 'condenados de la tierra' de *"...las armas intelectuales para entender su situación, [porque] podría aumentar significativamente el riesgo político para la estabilidad del status quo."* (Chomsky y Dieterich, 1996: 72).

y transformación de la misma y a perpetuar dicha inculcación a través de la formación de un 'hábitus' ad-hoc en las personas.

1.2.3.2 Educación para la Transformación o Liberadora

La educación liberadora orienta sus esfuerzos en procurar condiciones formales apropiadas para la realización plena de las personas, es decir, la humanización. El diálogo se asume como herramienta pedagógica principal y la transformación social y cultural como horizonte permanente.

La educación es comprendida como proceso entre sujetos que están aprendiendo y enseñando a la vez, es decir, que se están educando en el diálogo y en el develamiento crítico de la realidad como base para transformarla (Freire, 1972a; 1972b). Esta educación ha sido denominada por Freire, concepción humanista de la educación, y se orienta a la consecución de la praxis en el proceso de enseñanza-aprendizaje, lo que quiere decir que las personas involucradas se asumen como sujetos capaces de crear y transformar la cultura y realidad que los mediatiza a través del diálogo: *"Educadores - educandos y educandos - educadores, mediatizados por el mundo, ejercen sobre él una reflexión cada vez más crítica, inseparable de una acción también cada vez más crítica. Identificados en esta 'reflexión-acción' y en esta 'acción-reflexión' sobre el mundo mediatizador, se hacen ambos, auténticamente, seres de la praxis"* (1972b: 28). Esta educación permite reflexionar sistemáticamente a las personas involucradas en el sistema escolar, usar el conocimiento previo de los alumnos y relacionarlo con el contexto local, a su vez que discutir y compartir reflexiones con la familia y comunidad.

1.3 Relaciones Interculturales

Las relaciones interculturales reciben un tratamiento pormenorizado ya que se posicionan como la médula de la actual situación colonial y uno de los motores que pueden llevar la historia por mejores vías. Para abordarla se presentan sucintamente los orígenes de la preocupación académica por este ámbito, lo común a todas las relaciones y aquellos aspectos que las particularizan.

1.3.1 El estudio de las relaciones interculturales

"La preocupación por lo que se llamó contacto cultural o aculturación entre sociedades diferentes surge durante la expansión imperialista del capitalismo y la necesidad de ampliar el mercado mundial a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Por otro lado, la industrialización y urbanización aceleradas desde la década del cuarenta, con las consecuentes migraciones masivas y creación de 'ciudades perdidas', 'villas miseria' y 'favelas' en los grandes centros urbanos, la reorganización capitalista de la economía y la cultura campesina, agudizan las contradicciones en el campo, en la ciudad y entre ambos: de es-

te proceso nació el interés por entender los conflictos interculturales dentro de cada sociedad, entre sus distintas clases y grupos étnicos." (García-Canclini, 1986: 68).

La preocupación aludida se concreta en estudios sistemáticos en la década de 1930 en los estudios sobre aculturación. En ese entonces se acuñan terminologías como grupo 'donante' y adaptación, los cuales fueron superados por ser incapaces de explicar los conflictos y procesos de dominación que los contextos multiculturales implican. En la década de 1940, Linton, introduce la noción de "cambio dirigido" para explicar los casos en que uno de los grupos interviene activa e intencionalmente en la cultura del otro (García-Canclini, 1986: 66-7). Durante todo el desarrollo de las comprensiones sistemáticas de las relaciones entre culturas hasta fines de 1970 priman las visiones organicistas de las culturas, que implican que los contactos y relaciones interculturales no daban pie a fusiones ni alteraciones mayores, manteniéndose incólumes transitando su ciclo vital (Fuenzalida, 1993).

Este estudio se aleja de las posturas organicistas, anclándose en comprensiones con tintes posmodernos que dan lugar a la visibilización de contradicciones culturales y a la construcción social de las culturas, en este sentido, al hablar de relaciones interculturales se alude a relaciones entre culturas y, más específicamente, a relaciones entre personas con culturas distintas.

1.3.2 Características Comunes de las Relaciones Interculturales

Las relaciones interculturales poseen características comunes:

a) En ellas hay una confrontación de naturalizaciones. Es decir, cada cultura trata 0de presentarse ante la otra como un universo autosuficiente, legítimo y necesario.

b) Las personas involucradas en el contacto se desenvuelven en él según lo vayan interpretando a partir de sus propios modelos, es decir, con su cultura interpretan las acciones y discursos que del "otro" emanan. Si se comprende lo que el otro presenta, se integra y con ello se expande la cultura, si no se comprende se inventa a partir de analogías con la cultura propia.

c) Poseen una esencia autocrítica, ya que si bien siempre existen significantes compartidos, sea porque efectivamente existían antes del contacto (derivados en último término de la satisfacción de las necesidades biológicas primarias de los seres humanos), o porque a partir del contacto se instauraron, es imposible llegar a una comprensión acabada de la complejidad que da consistencia y coherencia a la cultura con quienes se comparte el contacto. Esto desemboca en que las relaciones interculturales siempre deparan aspectos desconocidos para los interactuantes, aspectos que remecen sus premi-

sas culturales, la forma de ver y estar en el mundo, cuestionándolos por el hecho de presentar algo que en un primer momento se ve como sin sentido.[55] Se subraya que a los contactos se llega con una visión de mundo, pero ésta no se mantiene intacta, ya que por un lado las personas y sus culturas luchan creativamente para organizar nuevas experiencias con una visión coherente que se vivifica con implicaciones para actuar sobre el mundo y, por otro lado, las creencias implicadas se van transformando a partir de conflictos en el mundo del significado.

1.3.3 Tipos de Relaciones Interculturales

Las diferencias en las relaciones interculturales derivan la matriz formal que las contenga. En los contactos intra e interculturales, se tejen múltiples y complejas redes sociales como frutos de las más variadas interacciones, pudiendo ser estas interacciones instrumentales o comunicativas, cooperativas o conflictivas (Godenzzi, 1996: 11). Por esto las relaciones interculturales pueden ser de: arrogancia y coacción o de autonomía y respeto, pasando por una amplia gama de intermedios.

Eliseo Cañulef esquematiza las relaciones interculturales (ocupa la acepción interétnicas) en tres grupos, *relaciones pacíficas o de cooperación*,[56] es el caso de los intercambios comerciales que se suceden entre países con culturas diferentes, caso de Francia e Inglaterra, por ejemplo; *relaciones de contacto conflictivo*, en que una y otra cultura se trata de dominar sin estar las condiciones desequilibrantes para que ello ocurra, es el caso de las relaciones entre árabes y judíos y; las *relaciones interculturales de dominación*, en que una cultura se impone a la otra mediante la coacción.

Dentro de estas últimas se distingue la **dominación etnocida**, en la que una cultura se propone reemplazar a la otra por lo que le discrimina y con ello a sus portadores. Caso cercano en América es el colonialismo. Y la **dominación genocida**, en que las personas son muertas y con ellas su cultura. Emblemático es el genocidio realizado por los anglosajones para con los indígenas norteamericanos (Cañulef, 1998; 2001b). Ambos tipos de relaciones interculturales de dominación persiguen la apropiación de los bienes culturales

---

[55] Taussig (1993; 1995) y Lipschutz (1963) dan cuenta que parte de los occidentales no comprendieron (estupefacción cultural) el que los "otros", indígenas y afroamericanos, no quisiesen trabajar asalariadamente para ellos pese a otorgarles múltiples regalías. Esta estupefacción cultural dinamiza la cultura propia en búsqueda de soluciones. Ante reiterados fracasos se desvaloriza a los "otros" como flojos, borrachos, holgazanes, etc. Así el sin sentido inicial se trata de comprender y si no se logra se interpreta desde la propia matriz cultural. Siempre se cuestiona la matriz pues se hurga en ella en busca interpretaciones de lo inesperado (Nogueira, 1999). La transformación cultural se daría si es que se trata de comprender la resistencia cultural que genera la propia estupefacción, más no la profundización de la misma.

[56] Mc Laren afirma que las relaciones de cooperación se producen por la apertura de los sujetos interactuantes a la diferencia y el diálogo crítico. En ellas se arriesgan los propios prejuicios en la búsqueda de un terreno común sin tener ninguna garantía de encontrarlo (1997: 72).

materiales de los pueblos dominados e impedir que dichas personas puedan cuestionar y remecer las bases ideológicas que naturalizan dicha dominación.[57]

Las relaciones interculturales de dominación etnocida se insertan en la lógica colonial. La eficacia, solidez y amplitud de los procesos de imposición, enajenación y supresión cultural que afectan la cultura autónoma determinaran el éxito o fracaso de la colonización (Bonfil, 1995 a: 353). Dichos procesos, entre otras cosas, impiden la comunicación entre las comunidades colonizadas, instituyendo intermediarios colonizadores entre ellos e intentan fracturar las lealtades previas y potenciales de los colonizados. La estructura de poder en este tipo de dominación es arborescente, lo que incide en que haya cuotas de poder autónomo en los colonizados, pero siempre al alero de las del colonizador (Bonfil, 1995 d: 349).

La consumación límite de la dominación etnocida es la desindianización de los colonizados, es decir, la pérdida de identidad del grupo original y, por tanto, *"la disolución de fronteras étnicas que hacían posible la formulación de un proyecto histórico propio, [éste] es un caso extremo de pérdida de control cultural."* (Bonfil, 1995 a: 354).[58]

La negación del otro es constituyente de la dominación etnocida, cercenando las identidades (derivadas de sistematizaciones culturales particulares) a través de la falta o falso reconocimiento de las culturas distintas a la hegemónica.[59] Los problemas de reconocimiento cierran el paso a las personas para acceder a la identidad a través del diálogo social con las diferencias, con ello aparte de dañarse el dinamismo cultural de las culturas subalternas se desarraiga a sus portadores e infringe serias heridas en su autoestima (Foerster y Vergara, 2000; Taylor, 1993).[60]

Por comprender a la lengua como un fenómeno cultural, también es afecta a las relaciones interculturales de dominación (Von Gleich, 1989: 142-3). La lengua así se consti-

---

[57] *"El tiempo se detuvo: al indio hay que dominarlo, 'civilizarlo', cristianizarlo; cualquier resistencia suya, real o imaginada, justifica el genocidio, etapa extrema del etnocidio constante. El apetito de tierra es insaciable y, en América, la tierra tiene indios."* (Bonfil, 1995d: 352).

[58] Aún en esta desidentidad india la cultura autónoma existe, sólo que atomizada y/o desorganizada. Por ello no alcanza a conformar un núcleo que sustente una cosmovisión y con ella un proyecto cultural articulado, propio y común (Bonfil, 1995a: 355), sin embargo esta latente, soportando el peso de la noche.

[59] *"El falso reconocimiento o la falta de reconocimiento puede causar daño, puede ser una forma de opresión que aprisione a alguien en un modo de ser falso, deformado y reducido."* (Taylor, 1993: 44). Falso modo de ser que genera autodepreciación, instrumento para la propia opresión. La negación del otro, así como las distintas formas de discriminación y opresión, no son atributo exclusivo de una u otra cultura, sino que a través de las personas y su posicionamiento cultural y social, se difuminan en múltiples (todas las) direcciones obedeciendo a variadas motivaciones.

[60] Occidente posee dos formas de relacionarse con los otros, ambas se incluyen dentro de la dominación etnocida. Una reduce al otro sólo a los aspectos semejantes a su nosotros, silenciando o adelgazando las diferencias. La otra mediante el distanciamiento que exotiza al otro afirma la alteridad pero tachándola sólo de 'interesante'. Con ello lo excluye del universo propio negándole la capacidad de interpelarles y cuestionarles (Barbero, 2000: 19).

tuye en uno de los indicadores más tangibles del menoscabo y falta de reconocimiento para con una cultura.

1.4 Interculturalidad

"Siento que tus destellos ahogan mi brisa... no me dejes ir."
Santiago Feliú

1.4.1 Fundamentos de la Interculturalidad

De las agudas contradicciones sociales contemporáneas, la autocrítica dentro de las culturas, la constatación de que las relaciones de dominación priman por sobre las de cooperación y la consiguiente indagación en busca de crear otra alternativa a las relaciones interculturales, nace la necesidad de superar la dominación, manejar el conflicto y fundar y cimentar nuevos órdenes. Ahí se gesta la nueva apuesta que en Latinoamérica se entiende como interculturalidad. La interculturalidad es una alternativa que no aspira a la adaptación y/o asimilación de una cultura en beneficio de otra ni a invisibilizar o demonizar al otro, sino a generar las condiciones que permitan construir conocimientos compartidos que resuelvan los conflictos socio-culturales y suscitar una nueva y mejor convivencia.

La fundamentación de esta utopía comprende que las relaciones interculturales de dominación se basan en la coacción y opresión de las personas a través del menoscabo de su identidad y cultura. Se comprende ontológicamente que las relaciones de dominación, sean o no interculturales, privan a las personas de su derecho y necesidad de ser más, de participar y construir sociedad y cultura. Se postula que la negación del otro no tiene cabida más que para perpetuar y justificar relaciones de dominación. Siguiendo en esta línea, Godenzzi sostiene que *"La condición diversa de la actividad humana no radica en la naturaleza biológica de las personas, ni en la 'raza', ni en las características físicas del ámbito geográfico en que se mueven los individuos y los grupos. Ninguno de estos factores puede servir de pretexto para justificar el mantenimiento de diferencias injustas entre los individuos y entre los pueblos."* (1996: 12) Por otro lado Judith Reyes señala que un derecho humano fundamental es el de *"...la permanencia y continuidad en el tiempo de la diversidad cultural, y el derecho -y deber- de las culturas diversas a relacionarse en un nivel de equilibrio y respeto, más que de dominación"* (Reyes, 1998: 141-2).[61]

El derecho a la diversidad cultural es relevante en tanto permitiría la supervivencia en la coexistencia, [62] *"el reconocimiento del derecho a la diferencia de pueblos y minorías*

[61] Un tratamiento detallado de la emergencia de los derechos culturales en los marcos internacionales en Reyes (1998).
[62] Gutman sostiene que no todos los aspectos de la diversidad cultural son dignos de respeto, como el racismo, pero se deben tolerar ciertas opiniones que no amenacen o dañen a los integrantes de la sociedad (1993: 39-40).

no es más que un elemento de un movimiento más general que favorece la creación de espacios sociales en que todos los grupos y comunidades puedan elegir sus formas de vida, en el interior del espacio unitario del Estado." (Villoro, 1998: 59). Este concepto pluralista responde bien a las aspiraciones de autonomía cultural de los distintos pueblos sin restar importancia a una cultura compartida, ya que sin ella el riesgo de una fragmentación social puede traducirse en un conflicto anárquico, en una muerte de lo social y con ello de la humanidad (Smith, 1994: 18-21).

Foerster y Vergara, deslindándose de las reflexiones de Taylor y empalmándose con Habermas, aprecian que el reconocimiento de los derechos individuales no choca con el reconocimiento de los derechos culturales, sino que el segundo sería derivado del primero. Porque si se comprende que la identidad personal se construye en la socialización, o sea, en último término en las interacciones comunicativas (las que están afirmadas en vínculos sociales), la protección de la integridad individual significa la protección de los vínculos sociales y, por ende, culturales (2000: 10–1).[63]

Como queda expuesto implícitamente y de acuerdo a las argumentaciones desarrolladas a lo largo de este marco teórico, debieran integrarse las sociedades en el ámbito político bajo marcos de referencias construidos de manera co-gestionada a partir de diálogos –Habermas lo distingue como integración ciudadana-, procesos permanentes a los cuales las relaciones interculturales de cooperación y la interculturalidad aportarían. Se requiere una concesión de autonomía, en el sentido de otorgar el máximo de poder de decisión a los distintos pueblos, siendo este poder compatible con la unidad política del país. Cada pueblo tendría derecho de determinar su cultura y uso de su territorio, o sea una autonomía negociada con el poder central (Villoro, 1998: 56).

Se concibe la diferencia sin perder la unidad.[64] La integración en el diálogo dista mucho de ser asimilación autoritaria puesto que el control de la intersubjetividad y/o interculturalidad recae en los sujetos involucrados y no sólo en parte de ellos, *"...el supuesto sobre la viabilidad de ese diálogo y, por consiguiente, la inteligibilidad del mismo entre interlocutores, está en la observancia de un acuerdo intersubjetivo alrededor de normas y*

---

[63] Diversos cauces reflexivos apoyan el reconocimiento de los derechos individuales. Reyes afirma el respeto a la libertad individual como antecedente para la formación de sujetos activos y críticos capaces de participar en la sociedad desde la especificidad de su cultura (1998: 140). Godenzzi (1996) y Martínez (1996) esgrimen que la autonomía y autenticidad cultural deviene de la recuperación y el reconocimiento de la condición de sujetos tanto en el grupo de referencia como en la sociedad.

[64] Bahamondes sostiene que una relación intercultural equilibrada y justa se debe basar en el respeto mutuo, el que requiere: (a) vida y desarrollo autónomo bajo un sistema de regulación que impida que la libertad de uno afecte a otro) y (b) comunicar e intercambiar bienes culturales en co-igualdad (2001: 62 y nota 16). Godenzzi comprende que las negociaciones sociales deben dar luz a universales culturales autónomos construidos en la ciudadanía e igualdad de derechos (1996: 15). Foerster, siguiendo a Stavenhagen, aboga por una libre determinación interna que no devenga en secesión política estatal (1999: 53). Bonfil discrepa porque el respeto a los derechos políticos y culturales colectivos sería antecedente de la participación ciudadana basada en la cultura propia (1988: 2).

de reglas -explícitas o implícitas, repito- y donde se incluyen también valores." (Cardoso, 1992: 11-2).

1.4.2 Características de la Interculturalidad

La interculturalidad se concibe contemporáneamente como medio y horizonte. Herramienta que aspira a posibilitar nuevas formas de convivencia entre culturas (Chiodi, 1998: 47; Godenzzi, 1996). El sustento de la interculturalidad es el diálogo, es esta modalidad formal de relaciones sociales e interculturales la que se busca instituir como hegemónica, así como es el medio para su propia ascensión al poder, *"...para que la solidaridad se dé, se deben alcanzar ciertas disposiciones materiales y estructurales en nuestra sociedad, de manera que las minorías y los grupos marginales tengan acceso al diálogo."* (Mc Laren, 1997: 233).[65]

Al momento de los contactos y relaciones interculturales existen plataformas simbólicas y significativas que permiten el asentamiento de las nuevas relaciones que se buscan, así como también hay aspectos que son incompatibles,[66] que no se aspira a cambiarlos, sino a que sigan manteniendo su autonomía y diferenciación en la medida que no coaccionen sobre las otras culturas implicadas en la relación (Cañulef, 2001b). De aquí se desprende un reparo a la idea de "unidad política - diversidad cultural", amparado en que los aspectos incompatibles transformarían dicha propuesta en una suerte de "patriotismo constitucional" voluntarista debido a las condiciones culturales "objetivas" adversas. Habermas esgrime que el sustrato intercultural común es posible al concebirse como medio y fin al mismo tiempo. Por ello una nueva relación incidiría políticamente al fortalecer la democracia y transformar sus instituciones (Foerster y Vergara, 2000: 13). Bonfil aprecia que *"no es la pluralidad étnica lo que entorpece la forja nacional, sino la naturaleza de las relaciones que vinculan a los diversos grupos, y en el caso indígena, la situación colonial que le da origen."* (1995d: 357).

Estas nuevas relaciones y convivencia requieren que a partir de características formales de las interacciones,[67] a saber, que las personas participantes de la interacción se

---

[65] *"Si queremos escapar de la retórica del discurso ingenuo, que se conforma con afirmar la existencia de las diferencias olvidando que se articulan según diversos intereses, hay que exigir que se den los medios efectivos para que se expresen y realicen como tal."* (Ortiz, 2000: 43).

[66] *"La cultura de la conquista y la cultura indígena se fusionaron, formando una estructura antagónica de oposiciones. Esta fusión es un proceso activo y dinámico de yuxtaposición, reflexión y creación, cuyas ambigüedades y dualismos manifiestan divisiones profundamente arraigadas en el alma de la sociedad colonial y neocolonial, así, el diablo de las minas no es idéntico al diablo del cristianismo de fines del medioevo, y puede ser por igual un aliado y un enemigo."* (Taussig. 1993: 202). La *"mezcla es más una yuxtaposición que una fusión sin costuras."* (Op. Cit.: 223). García-Canclini lumbrera de reflexiones sobre hibridismo en América Latina sostiene que los límites de la hibridación cultural están en la indisolubilidad se ciertos aspectos socio-culturales (2001), como el intercambio de dones y mercancías.

[67] Austin desarrolla los aspectos requeridos para lograr efectividad y/o competencia comunicativa en las relaciones interculturales. Se debe tener un conocimiento de la comunicación verbal y no verbal, tomar conciencia

asuman y acepten como sujetos autónomos y que la relación se funde en el respeto,[68] valoración e igualdad entre las partes, se logren instituir relaciones de cooperación, en que el diálogo sea la tónica que permita generar nuevas síntesis interculturales. En función de lo dicho, la propuesta de Bonfil adquiere sentido al remarcar que lo importante no es concentrarse en la "hibridez" cultural, sino que en los aspectos formales que hagan plausible el control cultural (Bonfil, 1995). La igualdad y el respeto mutuo no se da entre pueblo opresor y pueblo oprimido, tampoco entre pueblo que aporta y otro que reniega de su identidad para limitarse a recibir (Bastide, 1973: 11). En este marco a la educación y otros elementos culturales se confía la construcción de estas bases.[69]

Esta institucionalización de relaciones sociales e interculturales de cooperación tendría su correlato a nivel nacional sólo si la cultura nacional se entendiese *"...como espacio para la convivencia y el diálogo de diferentes culturas que comparten un proyecto estatal común; es decir, si cada quien participa a partir de su propia cultura (...) es el proyecto de una cultura nacional que no se defina por sus componentes propios y únicos, sino por el espacio para el encuentro y el diálogo entre las diversas culturas que conviven en el conjunto social."* (Bonfil, 1995 f: 236).

La interculturalidad apuesta a contrarrestar las relaciones interculturales de dominación y su consecuente negación del otro a partir de tácticas y estrategias que perfilan relaciones horizontales, esto porque para cambiar la realidad se requiere de herramientas que no reproduzcan en la intersubjetividad lo que se pretende transformar. Acabar con el etnocentrismo es un punto de partida y no de llegada.[70]

Las relaciones interculturales basadas en la interculturalidad permiten ir hablándoles y transformando a las culturas que de ella participan. Se constituyen en un punto de referencia que facilita el apreciar de manera más clara las falencias, inconsistencias y contradicciones que poseen las culturas propias, ya que en el contacto intercultural se manifiestan nuevas formas de encarar y llevar la vida, que hacen cuestionar, cambiar y reafirmar pautas culturales propias. Este conocimiento mutuo se da sólo si las relaciones que la engendran son horizontales y transparentes. Esto permitiría generar identidades fronterizas, las que *"son espacios intersubjetivos de traducción cultural -espacios de diálogo intercul-*

---

de la cultura propia (desnaturalizarla), evitar los estereotipos y generalizaciones, ocupar la metacomunicación, evitar los sobre entendidos, entre otros (2000).

[68] García-Canclini ve que se ha instituido el respeto por el "otro", pero sólo el alejado fácticamente de uno o de la propia sociedad, sin embargo, si este "otro" esta al interior de la propia sociedad y más aún en los suburbios de la ciudad, se hace oídos sordos (1986: 38).

[69] La interculturalidad requiere del diálogo, el mismo que como modalidad no prima en las interacciones comunicativas ni en las relaciones interculturales y que se hace indispensable como instrumento para comprender la realidad y sus contradicciones (García-Canclini, 1986) y generar un conocimiento más potente que permita superarlas (Pinto, 2001), por lo que debe ser contemplado como un proceso que desde el principio acompañe los esfuerzos en pos de la interculturalidad. (Reyes, 1998)

[70] García-Canclini difiere al concebir *"Una universalización mayor del conocimiento, libre de todo etnocentrismo, sólo advendrá al superarse las contradicciones y desigualdades."* (1986: 40).

tural multivalentes lingüísticamente, espacios donde se puede encontrar una serie de códigos, una multiplicidad de posiciones subjetivas inscritas culturalmente, un desplazamiento de códigos de referencia normativos, y un conjunto polivalente de nuevos significados culturales." (Mc Laren, 1997: 170).

La interculturalidad concibe a los individuos enraizados en su propia cultura pero abiertos al mundo; sujetos que miran lo ajeno desde lo propio, que observan e interactúan con el exterior desde su autoafirmación y autovaloración (López, 1997; Speicer, 1996). Esta idea se aprecia y da pie a otro plano: *"La interculturalidad busca la penetración y difusión del conocimiento y la tecnología extracultural, pero al mismo tiempo permite que la tradición ejerza su función de filtraje, de lo que resulta que conocimiento y tecnología extracultural sufran modificaciones y adaptaciones y se conviertan en conocimiento y tecnología apropiable para la cultura. Es decir, pasa a constituir ya no algo ajeno y por tanto distorsionador, sino algo apropiado y por tanto potenciador del desarrollo de la propia cultura. Cuando ello ocurre, el pueblo adquiere la capacidad de decisión sobre elementos culturales ajenos y los usa en acciones que corresponden a decisiones propias."* (Cañulef, 1998: 264).

La interculturalidad implica un proceso de fortalecimiento de la cultura propia en dos sentidos. Mediante la efectiva constatación de las falencias y contradicciones que poseen las culturas implicadas, a través de la autocrítica que gatillan las relaciones interculturales lo que deviene en procesos de mayor autonomía y apropiación cultural. Y a partir del control (inter)cultural que recaería sobre las nuevas síntesis interculturales (Bonfil, 1995 f).[71]

Efectivamente existe interculturalidad cuando hay aspectos culturales que se comparten y controlan por dos o más culturas. Para que esto ocurra se deben conformar a partir de relaciones dialógicas ya que de no ser así devendrían en imposición y coacción.[72] Se resalta la aspiración a una formalidad que posibilite síntesis culturales. Esto no ha de confundirse con una imposición de una cultura universal, nuevo o viejo imperialismo, tampoco un relativismo cultural que enmascare contradicciones y desigualdades injustas, defensa acérrima de los particularismos culturales (Godenzzi, 1996: 14). Esto porque: *"Una cultura universal pretendidamente superior, con vocación a borrar las diferencias. Es ingenua y acrítica pues enmascara la omnipresencia de un mercado mundializado no emancipador. Sólo confunde lo universal, lo moderno, o lo civilizado con una de sus versiones posibles."* (Martínez, 1996: 84-5).

---

[71] La tensión dialéctica se resolverá únicamente cuando una praxis realmente recíproca le permita a la humanidad controlar los productos de su trabajo y de su imaginación (Taussig, 1993).

[72] La interculturalidad existe en la medida que se están llevando a cabo experiencias prístinas, pero las nuevas relaciones interculturales de cooperación recién comienzan un proceso de institucionalización hegemónica en la sociedad. Para ello se busca igualar el status de las culturas interactuantes y posteriormente la interculturalidad como tal.

Lo particular desemboca en la búsqueda de una esencia a-histórica inmanente. En esta, todo lo que suene a cambio, aparición de nuevas necesidades o préstamos de otras culturas, se estigmatiza como inauténtico o enajenado. Así también se consagra el orden establecido y enmascara el poder al interior de la cultura, truncándose la autocrítica y perpetuando las anomalías y contradicciones del presente (Chiodi, 2001: 17; Foerster y Vergara, 2000; Godenzzi, 1996: 14; Martínez, 1996: 84-5).

Integrando las ideas expuestas, la interculturalidad se abstrae como producto del contacto intercultural sostenido en el tiempo, que supera el ensimismamiento y la resistencia cultural en la medida que reconoce y/o crea universos de significados y significantes, no necesariamente iguales, pero ya no antagónicos ni incomprensibles, sino que interculturales.[73] Al sostener que hay "creación" se asume que los sujetos o culturas involucradas participan de manera equilibrada, simétrica, transparente y con status iguales dentro de las relaciones interculturales, pues de otra forma sólo habría imposición y/o dominación. Luego de la asunción de estas condiciones formales se podrá obtener la fusión de horizontes,[74] que permitirá entablar conversaciones sobre temas de interés y propiedad de todos los implicados (Gadamer, 1977: 467), lo que permitirá conocer comparativa e históricamente las distintas culturas que comprenden nuestras sociedades y eventualmente el globo y, a partir de este conocimiento, dinamizar las culturas a que adscriben los individuos particulares sobre la base de la autocrítica y/o estupefacción cultural y, además, entablar diálogos con las otras culturas (entiéndase sus voceros), para en ellos criticar y juzgar valorativa y normativamente aspectos que no pertenecen a los acervos culturales propios (Taylor, 1993: 99 a 107).

Parte II: Antecedentes Históricos

1. 5 Educación Intercultural

En términos generales se aprecia que la educación intercultural es aquella que precisamente busca tornar posible el diálogo, las relaciones interculturales de cooperación y la interculturalidad. No obstante dicha ambición obedece a procesos históricos del continente y sus distintos rincones, los cuales explican las características particulares que poseen en estos contextos. La exposición histórica de la educación intercultural y sus parti-

[73] A modo de ejemplo, en América del s. XVII el significante magia era compartido por indígenas, "inmigrantes" africanos y europeos, pero se forma "*una simbiosis, una transformación y una adaptación que cada grupo desconocía*" (Taussig, 1993: 65). No necesariamente hay interculturalidad puesto que cada cultura resignifica de manera distinta iguales significantes influenciada por las demás. Pero este nuevo significado para dichos sujetos tiene más tangentes entre ellos que las definiciones originales, estando por ello más cerca de la interculturalidad.

[74] "*...el horizonte del presente está en un proceso de constante formación en la medida que estamos obligados a poner a prueba todos nuestros prejuicios. Parte de esta prueba es el encuentro con el pasado y la comprensión de la tradición de la que nosotros mismos procedemos. El horizonte del presente no se forma pues al*

cularidades será hecha atendiendo a la comprensión y conceptualización desarrollada en los antecedentes teóricos y conceptuales de la investigación.

1.5.1 La Educación Intercultural desde su Desarrollo

El régimen colonial latinoamericano ha buscado a través de diversos medios desestructurar a las culturas étnicas y reorganizarlas en un sistema unificado de producción simbólica, con el objetivo de integrarlos al desarrollo capitalista (García-Canclini, 1986: 17-8), en este marco opera la educación como instrumento idóneo a dichos propósitos. La educación chilena y latinoamericana se ha centrado en el modelo hegemónico occidental, concentrando la mayor parte de sus esfuerzos en un sólo aspecto: la reproducción socio-cultural,[75] contribuyendo con esto a perpetuar y naturalizar la dominación y opresión intra-cultural y sometiendo a los educandos de otras culturas a la asimilación y enajenación cultural (Chiodi, 2001: 7-11; Bonfil, 1995: 15; Cañulef 1998; López y Küper, 2000).[76] Por esto se concibe que históricamente la escuela *"...ha sido profundamente no-pertinente (o impertinente) en relación al contexto cultural de los educandos. Probablemente no pudo ser de otro modo, en la medida en que se ubicaba cada vez [más] al interior de determinado proyecto de sociedad y de país: lo que buscaba, en ocasiones, era precisamente ser no pertinente (no-pertinente a aquello que se entendía como barbarie, salvajismos, y atraso)."* (Reyes, 2002: 135).[77]

La educación intercultural (en adelante EI) es una nueva apuesta educativa latinoamericana que ha tenido acogida en casi la totalidad del sistema educativo, mas en ningún país se ha logrado un sistema continuo en interculturalidad que les permita a los educandos una socialización integral. Las experiencias son como siguen: Educación pre-escolar en Chile; primaria en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Chile, entre otros (López, 2000), secundaria en Perú y Bolivia (Aima, 2001; Godenzzi, 2001) y, educación de adultos, modalidad alfabetización, en Ecuador (Monteluisa, 2001). La educación superior constituye la excepción, no obstante es una inquietud ya debatida en el Perú (Godenzzi, 2001). Esta nueva educación intenta descolonizar las relaciones sociales e interculturales de dominación en pos de relaciones fundadas en el diálogo y que busquen la cooperación. En términos amplios se concibe a la educación intercultural como *"...una construcción cultural que permite el diálogo entre personas, pueblos y comunidades que viven en marcos históricos*

---

margen del pasado. Ni existe un horizonte del presente en sí mismo (...) Comprender es siempre el proceso de fusión de estos presuntos 'horizontes para sí mismo'." (Gadamer, 1977: 376).

[75] La reproducción socio-cultural se entiende a la manera de Bourdieu y Passeron (1995).

[76] La educación como tal es una creación cultural propia de las culturas occidentales, que no ha podido, sino en pequeñas excepciones, ser apropiada por culturas distintas, el caso de la educación intercultural y la educación popular constituyen algunas de las excepciones a considerar.

[77] *"La principal arma de los colonizadores es la imposición de su imagen de los colonizados sobre el pueblo subyugado. Este último, para liberarse, ha de purgarse ante todo de esta autoimagen despectiva."* (Taylor, 1993: 96). Para lograr este cometido hay que modificar esta imagen tanto dentro de los grupos subyugados como de los subyugadores.

y culturales diferentes" (Williamson, 2002: 9).[78] Por ser una construcción se comprende como un proceso y producto, medio y fin, es decir, como herramienta de intervención socio-cultural para llegar a la interculturalidad. Por basarse en el diálogo se concibe que los nuevos conocimientos que de él surjan permitirán superar las contradicciones sociales y culturales de las sociedades. *"... la educación intercultural puede generar activamente instancias prácticas de transformación social, en las cuales las relaciones instructivas de dominación se reemplacen por formas de relación más simétricas y equitativas que abran espacio para la creación de un conocimiento cultural más integrado, cognoscitivamente más potente y valorativamente más humano."* (Sepúlveda, 1996: 102)

La EI hunde sus raíces en la tradición de la "educación indígena" desarrollada en distintos nichos de Latinoamérica.[79] Analíticamente se distinguen dos tipos de educación indígena, la educación "para" indígenas y la educación "para y con" indígenas. La educación para indígenas es y ha sido pensada desde las culturas y clases dominantes para que las poblaciones indígenas se asimilen de manera más efectiva a la cultura nacional-occidental, sin embargo, debido a la apropiación que de ella han hecho indígenas e indigenistas críticos, ha sufrido modificaciones en función de permitir un desarrollo educativo con grados crecientes de reconocimiento y autonomía para los distintos pueblos que comprenden las realidades locales y nacionales, así se transita desde educación para indígenas hacia una educación para y con indígenas. Chile no se ha sumado al devenir histórico de este tipo de educación, la historia educativa del país denota una tendencia invariable hacia la homogeneización cultural, es sólo desde mediados de la década de 1990 y luego de la promulgación de la Ley Indígena, la creación de la CONADI[80] y la Reforma Educacional En Marcha, que esta tendencia es cuestionada, lo que trae como consecuencia la búsqueda de una educación más adecuada a la realidad multicultural del país lo que desemboca en la adopción de la EIB, ella en su calidad de educación indígena hegemónica en el continente.

El proceso de adopción de la EIB en Chile ha estado caracterizado por ser una inclusión que, no obstante las buenas intenciones que la impulsan, se comprende como

---

[78] La *"... perspectiva intercultural refuerza el desarrollo de la capacidad de diálogo entre diferentes y, sin dejar de serlo, la construcción de puentes de comunicación que permitan el acercamiento de las diferencias, expresarlas y relacionarlas, lo cual implica aprender a manejar conflictos y a no reprimirlos o desplazarlos. En este sentido, la interculturalidad es un asunto que compromete a todos los sectores de la sociedad."* (Küper y López, 2000: 55)

[79] La educación intercultural posee un desarrollo regional que dista de los procesos llevados a cabo en Europa y Norteamérica. Esto se aprecia en el carácter de sus denominaciones, el concepto intercultural alude a relación, en tanto que el concepto multicultural es solamente descriptivo (Chiodi, 1998; Schmelkes, 2001). La educación intercultural asume un contexto multicultural, en tanto que la educación multicultural trabajaría por lograrlo. La educación intercultural es producto de la lucha contra la colonización. La educación multicultural es resultado de la impronta producida por las explosivas inmigraciones y sus implicancias, como la reivindicación de derechos colectivos, la lucha contra el prejuicio racial, etc. (Chiodi, 2001: 13-17; Cañulef, 1998: 236; 2001b; García et. al. 1997).

[80] CONADI, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, organismo dependiente del Ministerio de Planificación y Cooperación, MIDEPLAN.

educación para indígenas. Esto porque este elemento cultural foráneo se socializa impositivamente en las comunidades educativas y locales.[81] Caracterizándose por una instrucción que no contempla la condición de sujetos de las personas involucradas en los procesos, lo que por tanto puede devenir en procesos de profundización de la colonización.

La educación indígena ha transcurrido por distintas orientaciones y modalidades, desde la educación "universal" sin distingo de las características particulares de las poblaciones beneficiarias, se pasa a la educación bilingüe y luego a la bilingüe bicultural. De ésta a una bilingüe intercultural, luego a la EIB y, coexistiendo con esta última, la educación intercultural a secas o educación intercultural monolingüe.[82] Las significaciones que cada una posee y las diferencias entre ellas, se desprenden de los adjetivos que comprenden sus denominaciones y del lugar que ocupan en la construcción del significante compuesto. Para todas "educación" es su característica constituyente, luego, en función de prioridades se le adjuntaría el segundo y tercer adjetivo calificativo.[83] La EIB tiene en la 'educación' su referente principal, encuadrando y determinando el proceso, a la 'interculturalidad' como horizonte normativo deseable y al 'bilingüismo' como instrumento facilitador de la comprensión de la existencia, complejidad y valoración de las distintas culturas.[84]

La EI y la EIB comparten aspectos medulares, ambas buscan construir interculturalidad, sin embargo, existen diferencias, principalmente porque la EIB constituye una modalidad de EI que, precisamente, se vale del bilingüismo como insumo educacional. La modalidad bilingüe ha obtenido mayor atención porque:

a) Constituye un paso lógico en el desarrollo de la educación indígena, desde educación universal, educación bilingüe, educación bilingüe intercultural hasta EIB.[85]

---

[81] Comunidad local y educativa son dos categorías descriptivas: *comunidad local*, incluye a todas las personas y organizaciones no vinculadas directamente a establecimientos educacionales; *comunidad educativa*, comprende a las personas y organizaciones vinculadas a los establecimientos, como profesores, administrativos, centro de padres, etc.

[82] En Bolivia existen experiencias prístinas de educación intercultural monolingüe en escuelas urbanas (Aima, 2001). Sobre ellas no se tiene información que dé cuenta de los pormenores y aprendizajes de dicha experiencia. La educación intercultural monolingüe adquirirá relevancia a lo largo de la investigación, ya que se perfila como un tránsito para la educación indígena chilena, esto porque el bilingüismo español-"lengua indígena" goza de vitalidad marginal. La educación intercultural monolingüe sería la encargada de posibilitar la asunción de la EIB.

[83] Para profundizar en estas modalidades, se recomienda revisar a López (1997), Cañulef (1998: 240-245), López (1999) y/o Küper y López (2000: 34-43).

[84] Que la educación intercultural sea bilingüe quiere decir que dos lenguas han ocuparse como vehículos de educación. Esta acotación se hace necesaria para distinguirla de la educación intercultural monolingüe, en la que se persigue la interculturalidad, pero ocupando una sola lengua para las relaciones en la escuela, sin perjuicio de que se puedan enseñar una o más lenguas como asignaturas específicas, ya sea inglés, mapuchedungun u otra.

[85] Speicer señala que en la EI se ha enfatizado en aspectos lingüísticos porque: la diferencia lingüística es el aspecto más evidente al identificar culturas en contacto, la problemática de los niños que ingresan a la escuela sin poder entender la lengua en la cual van a ser instruidos y alfabetizados es clave en la problemática pedagógica y han sido lingüistas los primeros en ocuparse del tema (1996: 106).

b) Las diferencias conceptuales entre lenguas, producto de la intraductibilidad de partes entre ellas, se presenta como un problema pedagógico aún no resuelto, para el cual se siguen buscando soluciones (Martínez, 1996: 92).
c) La superación de la diglosia, en su acepción de conflicto entre lenguas en el seno de las sociedades latinoamericanas, ha sido uno de los fines perseguidos por indígenas e indigenistas críticos, y;
d) A nivel pre-reflexivo y reflexivo se tiende a establecer una identidad entre lengua y cultura, lo que provoca que la interculturalidad se conciba como añadidura del bilingüismo.[86]

Se postula que la interculturalidad no se agota en el bilingüismo, ya que las relaciones sociales e interculturales de cooperación y la consiguiente interculturalidad se pueden lograr independientemente de la lengua en que ellas se representen (Cañulef, 2001a; 2001b).[87] No obstante, la EI y la EIB, lejos de ser contradictorias o excluyentes, obedecen a momentos y requerimientos distintos de las comunidades educativas y locales beneficiarias. La EIB se torna pertinente en aquellos universos estudiantiles conformados por sujetos que adscriben a una cultura y usufructúan de una lengua distinta de la hegemónica. En tanto que la EI es apropiada para universos en donde no hay un reconocimiento y funcionalidad social de alguna lengua indígena. Dada la comprensión dinámica de la realidad se concibe que puede y debe darse un tránsito desde la EI a la EIB, una vez que la lengua indígena adquiera reconocimiento y funcionalidad social, responsabilidad que le compete a la EI.

Volviendo a la historicidad de la educación indígena se identifican tres actores claves en el cambio desde una modalidad a otra de educación indígena: Estado, pueblos indígenas y sociedad civil. El mercado no se ha manifestado como ente ingerente en las políticas educativas destinadas a la población indígena pero, como se aprecia veladamente a lo largo de este informe, él como principal regulador de la sociedad[88] posee una cuota importante de responsabilidad en los contextos socio-culturales en donde se enmarca.[89]

---

[86] La identidad entre lengua y cultura es afirmada vehementemente por la lingüística europea de los siglos XIX y XX, y es ocupada como componente naturalizador de los emergentes Estados-nacionales. Relevante fue la impronta de la hipótesis Sapir-Worf, la cual, entre otras cosas, afirma que la lengua determina la percepción de los sujetos, por ende, su cultura. Estas tradiciones son recogidas por la EIB y, a modo de paráfrasis, comprenden que el bilingüismo permite revitalizar y reconocer las lenguas y culturas indígenas y con ellas la forjar de la interculturalidad.

[87] La Lengua es parte y expresión de la cultura, pero no necesariamente cultura. En Paraguay existe un amplio bilingüismo español-guaraní, sin embargo, la cultura "guaraní" está muy disminuida. Por otro lado, existe una vigorosa cultura en casos en que parte importante de la población no conserva su lengua originaria, como en la cultura mapuche. La mayoría de los mapuche no se desenvuelve en mapuchedungun, pero sí adscribe y constituye la cultura mapuche contemporánea. Por tanto, *"hay pueblos de cultura diferente que hablan la misma lengua, así como hay pueblos con lenguas distintas que adscriben a los mismos horizontes culturales."* (Chiodi, 2001: 29).

[88] Para profundizar en la influencia del mercado en las sociedades latinoamericanas revisar Cousiño y Valenzuela (1994) y Mascareño (2000).

[89] Durante la dictadura distintos sectores a cargo del Estado pasan a manos privadas. La educación no fue ajena a dicho proceso. Este escenario impulsó la creación de escuelas reguladas por el Ministerio de Educa-

El Estado se ha visto permanentemente exhortado a revertir los sucesivos fracasos de los estudiantes indígenas en la educación: bajo rendimiento, alta repitencia, deserción temprana. Esto como una manera de lograr una efectiva integración social que alivie las tensiones socio-económicas que afectan a dicha población, siempre bajo el paradigma de construir una nación homogénea y occidental.[90] Los pueblos indígenas salen a escena debido a la paulatina apropiación de esta herramienta de socialización, logrando con esto matizar los fines asimilacionistas con una mayor pertinencia de la misma, acorde a las distintas reivindicaciones de reconocimiento.[91] La sociedad civil, más específicamente ONG's, tienen una actuación relevante sobre todo en la asunción de la EIB. En Latinoamérica y Chile, la modalidad EIB ha contado con la colaboración y apoyo financiero de "organismos internacionales del primer mundo", como la GTZ, el BID, entre otros, actores sobre quienes no hay suficiente investigación que permita determinar los fines ulteriores que motivan su incursión en este ámbito.[92]

En la EI aparece un cuarto actor interventor en el desarrollo de la educación indígena, es una suerte de intelectualidad mestiza que, enarbolando identidades fronterizas y pese a no estar articulada orgánica ni teóricamente, enfrentan sus culturas sin renegarlas, cifrando esperanzas y trabajo en la educación intercultural como una herramienta de emancipación, no sólo de las personas y culturas indígenas, sino que también de las personas y culturas occidentales. Esto porque, en términos de Freire y la pedagogía crítica, se comprende que las relaciones sociales e interculturales de dominación imposibilitan a las personas su capacidad de ser más, ya que impiden el diálogo, el cual se concibe como la herramienta que permite la apropiación y transformación cultural. Es el caso Cañulef, Chiodi, López, Reyes, Speicer, entre otros.

En Chile los cuatro actores reseñados evidencian una anuencia en torno a la necesidad de la EIB, claro que sobre pedestales e intereses disímiles. Para el Estado, es una manera de contener la progresiva pauperización de los integrantes de los pueblos indígenas, aliviar las tensiones sociales que ésta provoca y lograr su efectiva integración a la

---

ción pero sostenidas por privados. Sobre este porcentaje de escuelas no se dispone de información certera que respalde juicios respecto del trato que reciben las personas y culturas indígenas.

[90] Siguiendo a Pinto (1999), Bonfil (1995a) y Lipschutz (1963) se comprende que la situación colonial impuesta por europeos en el siglo XVI no ha cambiado sustancialmente, sobre todo en lo que respecta al trato que reciben las personas y pueblos indígenas, marcadamente vejatorio, y al lugar que ocupan dentro de la estructura social, la base más pobre y alejada de los bienes y beneficios socio-culturales hegemónicos. La razones que explican esta continuidad son vastas y requerirían un ensayo aparte, no obstante se comprende que dicha situación colonial se mantiene porque conviene a las clases y culturas hegemónicas.

[91] En los textos de Foerster (1999) y Foerster y Vergara (2000) se da cuenta de tres tipos de demandas mapuche, las campesinas, étnicas y etnonacionales. En este marco comprende que la pertinencia en educación puede orientarse hacia uno o más de estos cauces.

[92] La Agencia de Cooperación Alemana (GTZ) es las más importantes puesto que da el marco logístico que rige al mayor proyecto de EIB de América Latina, el PROEIB Andes. Proyecto asentado en Cochabamba-Bolivia que integra a seis países andinos, incluido Chile. Dentro de sus labores asesora las Maestrías en EIB de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Universidad Católica de Temuco y Universidad de Tarapacá. El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) actualmente presta dinero al Estado chileno para desarrollar el proyecto orígenes, vasto proyecto intercultural que integra educación, salud, productividad, etc.

sociedad nacional. Para los pueblos indígenas es una forma de impedir la dominación etnocida, revitalizar su cultura, su lengua y obtener el reconocimiento tácito de ser los grandes excluidos del control educacional. Las ONG's se perciben aún sin lineamientos claros que permitan su comprensión de esta temática. La intelectualidad mestiza se percibe en procesos embrionarios de búsqueda de interculturalidad para todos, para el conjunto de la sociedad.

Las tensiones devenidas de los distintos fines en juego para la EIB, los que por momentos son difíciles de conciliar, han trabado los procesos de inclusión de esta educación en el país, lo que va engendrando aprehensiones debido al desconcierto en que sume a los agentes educacionales de las comunidades educativas y locales (Gómez, 2001). Lo que sumado a los constantes procesos de naturalización del status quo de la realidad socio-cultural, lleva a dichos agentes a marginarse y/o incluso a trabar los procesos de cambio.

El salto cualitativo que particulariza la educación para indígenas en Chile y que la lleva a discurrir desde la educación "universal" a la EIB, se comprende sin necesidad de bucear exhaustivamente en la historia. Ella da cuenta de que el marco de la dominación genocida a que estaban afectos los pueblos indígenas, que primó desde el siglo XVI hasta fines del siglo XIX, su posterior mutación a la de tipo etnocida y los procesos crecientes de pauperización social y económica, no se hicieron visibles debido a que la batería de medios destinados a justificar o naturalizar dicha situación por parte de las clases poderosas lograron una efectiva negación del otro. En el país la negación del otro ha cumplido su triste cometido: hacer que primen las diferencias con el otro y, al mismo tiempo, que se le desvalorice.[93] Uno de los aspectos más emblemáticos es aquel representado por la promulgación de la Ley Nº 2.568 (mayo de 1979) que establece la homogeneidad cultural de todos los habitantes del país prescribiendo por decreto la inexistencia de los indígenas.[94] En otro ámbito, pero también aportando a la comprensión del por qué se produjo un desarrollo particular de la educación indígena en Chile, se encuentra la fuerte desregulación y despreocupación que afectó a la educación en general una vez producido el traspaso de su administración desde el Estado a los municipios, a principios de la década de 1980.[95]

[93] Siguiendo a M. Stuchlik (en: Austin, 2000; Foerster y Vergara, 2000), se aprecia que la sociedad posee una imagen desvalorizada de lo y los mapuche, lo que, entre otras cosas, genera el surgimiento de una autoimagen negativa por parte de los indígenas, lo que se evidencia como la introyección efectiva de la negación del otro.

[94] El inciso último del artículo I de la ley Nº 2.568 suprimía las comunidades y con ellas también a los indígenas, ella establece: *"A partir de la inscripción en el registro de propiedad del conservador de bienes raíces de las hijuelas, resultado de la división, las reservas (o reducciones) dejarán de ser consideradas tierras indígenas e indígenas sus dueños o adjudicatarias."* (Mires, 2002)

[95] Durante la dictadura, el gasto público en educación sufrió una reducción progresiva, además, a principios de los ochenta, al traspasarse los establecimientos educacionales a manos de los municipios, se introduce un sistema de financiamiento basado en una subvención estatal per cápita a las escuelas, se flexibiliza la administración y se descentraliza la contratación de profesores. Todo ello generó desigualdad en la calidad de la educación entre comunas y entre establecimientos: municipalizados, particulares subvencionados y pagados, a favor de los últimos (Martin, 1998).

En las postrimerías de la década de 1980 y a lo largo de los 90', junto con el retorno de un gobierno civil y su consiguiente misión de atesorar el poder y de velar por el bienestar de los ciudadanos, se llevan a cabo distintas iniciativas gubernamentales y legislativas que intentan poner atajo a las relaciones de dominación etnocida[96] y a sus consecuentes problemas socio-económicos -como la desigualdad en la distribución de la riqueza-, ya que ellos llegan a puntos límite que ponen en jaque la integración social. Por estas razones y en la medida de las posibilidades políticas, la clase dirigente nacional busca resolver los síntomas de las problemáticas sociales y emprende una serie de reformas en los distintos aspectos sensibles de la orgánica estatal y gubernamental, se inician reformas penales, educativas, laborales, de la salud, etc. En el ámbito educativo se intenta destacar y potenciar nuevamente a la educación como alternativa de superación para distintas problemáticas de la sociedad, seduciendo entre líneas con la poco original formula que relaciona proporcionalmente a la educación y a la movilidad económica y social.

La desmejorada situación educacional de las poblaciones indígenas, sumada al reposicionamiento de la educación como medio de progreso económico y social y la visibilización nacional de los conflictos sociales, económicos y políticos que suscitan los problemas territoriales entre comunidades y organizaciones indígenas con empresas mineras, forestales[97] e hidroeléctricas, hacen que la EIB como alternativa de educación se aprecie como un intento no desdeñable. Casi en el mismo momento en que la EIB sale a luz pública, tanto en las comunidades educativas como locales, se percibe interés por la temática planteada, *"la experiencia muestra que de parte de los padres existe un alto interés por participar de las actividades académicas de sus hijos, particularmente cuando se trata de temas como el que aquí nos preocupa: la interculturalidad"* (Bahamondes, 2001: 80). Las comunidades locales y educativas se interesan en la EIB puesto que atiende requerimientos que -implícita o explícitamente- poseen los agentes implicados. Esta venia se comprende porque cada uno aprecia en ella aspectos particulares. La plataforma integradora más amplia son las mejoras en la educación propiamente tal, luego con importancia variable se le anexan los otros dos adjetivos, el fin intercultural y la modalidad bilingüe.

Como ya se señaló, es a fines del siglo XX que la EIB incursiona en la sociedad nacional, es la Ley Indígena N° 19.253 la que da cuenta de la necesidad de reconocimiento de los pueblos indígenas al destinar esfuerzos comprendidos como discriminación positiva tendientes a abordar las contradicciones sociales y culturales. Uno de los instrumentos que prescribe es la EIB, la ley refiere que: *"La corporación [Corporación Nacional de Desarrollo Indígena], en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación in-*

[96] Para profundizar en las iniciativas gubernamentales y legislativas acudir a Cañulef (1998: 112 a 140) y a Abarca y Tirado (2002).
[97] Un acercamiento analítico al conflicto entre organizaciones y comunidades mapuche con empresas forestales en la octava y novena regiones se puede apreciar en texto de Mc Fall (2001).

tercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global." (Ley 19.253, Título IV, Párrafo 2, Artículo 32). Esta cita remite a aspectos de la EIB que se condicen con gran parte de la realidad latinoamericana, incluyendo la chilena, y es que ella se orienta sólo a los estudiantes indígenas y en zonas de alta concentración. Esto conlleva tres omisiones importantes las que tienen consecuencias inmediatas en la socialización de esta educación y mediatas en la proyección de la misma.

- La más notoria es la exclusión de la población indígena urbana, que en Chile constituye el 79,2 % del total de indígenas del país (PNUD, 2002: 123), denotando una visión esencialista de lo indígena, relegándola a lo rural, folclórico y reduccional. Con esto se discrimina e invisibiliza nuevamente a parte importante de la población indígena, ya que en las ciudades no alcanzan grandes densidades, sólo un 10,6 % (Ibíd.).[98]

- La segunda omisión es de carácter estructural y versa que el diagnóstico sobre el cual se basa esta educación determina que las problemáticas sociales y culturales que se pretende resolver tienen sus causas sólo en los indígenas, expiando de toda culpa al conjunto de la sociedad nacional.[99] Otra lectura constata que aparte de exculpar a la sociedad nacional, se le diagnostica culturalmente sana, pese a los graves flagelos que sufren sus portadores como: desesperanza, depresión, estrés, violencia familiar, alcoholismo, etc.

- La tercera omisión se emparienta con la anterior y agrega que la necesidad de conocer a las culturas indígenas y nuevas formas de entablar relaciones sociales e interculturales de cooperación, no es un anhelo exclusivo de la población indígena, sino de todos aquellos que pretenden superar el totalitarismo cultural y cuestionar incesantemente las bases que guían el devenir actual, por ello: *"Si pensamos que para entendernos a nosotros mismos es útil conocer lo extraño, ver que otros pueden vivir –a veces mejor- con costumbres y pensamientos diferentes, debemos concluir que esta estrategia de ocultar lo distinto es un modo de confirmarnos ciegamente en lo que somos y tenemos (...) Al desarrollar y sistematizar nuestra ignorancia de lo diferente, la estandarización mercantil nos entrena para vivir en regímenes totalitarios, en el sentido más literal en que se oponen a los democráticos: por suprimir lo plural y obligar a que todo se sumerja en una totalidad uniformada."* (García-Canclini, 1986: 130).

---

[98] *"La Ley Indígena, instrumento jurídico destinado a salvaguardar los derechos e intereses de las poblaciones indígenas existentes en Chile, en uno de sus puntos principales plantea el desarrollo de la interculturalidad, sin embargo, las políticas interculturales sólo se han implementado en el ámbito educativo rural, donde la población indígena es numerosa."* (Orrego, 2000).

[99] La *"...ley no dirige este sistema específico al área nacional y además reconoce que es la población indígena la que detenta desenvolvimientos no adecuados entre las dos sociedades en las que actúa..."* (Durán, 1995: 775).

La plataforma social que sustenta a la EIB en Chile es estrecha. Esto no es una situación particular de la EIB, tiene bases en la distribución del poder estatal. A medida que los núcleos políticos administrativos se alejan del centro neurálgico del país, se va degradando el poder y la capacidad de ejercer un efectivo control cultural sobre los elementos culturales en uso. Esta pérdida es más dramática en las zonas periféricas de las ciudades y rurales, lugares en donde se ha privilegiado la implementación de la EIB, en tanto que la cadena de distribución pasa por una serie de puentes administrativos, que provocan que se llegue a las comunidades locales y educativas con moldes predeterminados que sólo restan extenderlos y que impiden la generación de procesos de comunicación que propicien un fortalecimiento de la cultura propia.[100] En función de lo expuesto es posible comprender que, a diferencia de otras latitudes, en Chile la educación sigue siendo para indígenas y no para y con indígenas.

1.5.2 Orientaciones de la Educación Intercultural en Chile

Hay distintas maneras de entender la EI, las cuales se basan en interpretaciones y proyectos disímiles sobre la realidad que se espera intervenir. Sopesando la relación entre educación y política (Freire, 1996), se procede a moldear las orientaciones políticas que subyacen a las concepciones de EI presentes en Chile.[101]

En Chile, la EIB se ha manifestado en tres líneas, compartiendo todas una doble preocupación, *"promover los derechos culturales y lingüísticos indígenas y contribuir a edificar una relación justa entre los diferentes pueblos de las sociedades multiculturales"* (Chiodi, 1998: 44). Las diferencias entre ellas radican de su comprensión de cultura y, por ende, el de identidad:

- La primera perfila una idea de cultura estática, en donde predomina un carácter bicultural de la educación. Esta EIB se concibe *"como [instrumento] para introducir el estudio de las culturas indígenas e incorporar en las escuelas los valores y las prácticas indígenas."* (op. cit.: 43). Se enfatiza sólo un aspecto de la interculturalidad, a saber, la generación del reconocimiento social y cultural de las personas y culturas indígenas como antecedente para la consecución de relaciones sociales e interculturales horizontales. Por ello, esta EI concentra esfuerzos en insertar aspectos culturales de los pueblos indígenas en las aulas, comprendiendo que éstos han sido los grandes olvidados por la tiza y, cuando no, han sido expuestos de manera unilateral y tendenciosa, la falta y/o falso reconoci-

[100] Los conceptos de extensión y comunicación se entienden a la manera de Freire (1969). Extensión impronta un trasvasije de conocimientos desde una matriz hegemónica a otra subordinada. Comunicación se iguala a diálogo, interacción en planos de horizontalidad que permite la construcción de conocimientos intersubjetivos.
[101] García, Pulido y Montes presentan una tipología de educaciones multiculturales en España y Europa, explicitando las intenciones políticas subyacentes. Identifican seis tipos: educar para igualar o asimilación cultural; el entendimiento cultural o reconocimiento de la diferencia; el pluralismo cultural o preservar y extender el pluralismo; la educación bicultural o la competencia en dos culturas; la educación como transformación y, por último; la educación antirracista (García et. al. 1997).

miento.[102] Esta concepción de la EI se traduce en nuevas asignaturas y/o talleres que persiguen la enseñanza de la cultura y la lengua indígena mayoritaria de la población a quien nutre la escuela. Más que intercultural es bicultural porque adolece de una visión de identidad inclusiva que permita construir interculturalidad y no sólo una "revitalización" de la cultura indígena.[103]

- La segunda se centra en la valorización de la tradición cultural indígena sin desatender la cultura contemporánea. Busca generar autoconciencia y autoestima en el estudiantado indígena, comprendiéndolo como parte de una cultura particular y de una sociedad, debiendo éste poder procesar la condición dual de indígena y chileno, conociendo el pasado y presente de los conflictos, los sufrimientos y los aciertos de ambas culturas.

- La tercera sostiene una comprensión desencializada de la cultura, concibiendo la identidad como el producto histórico y social de las personas y enfocando la EIB a toda la población, no sólo a la indígena. Ella sostiene que *"...la educación a la interculturalidad expresa la intención de reforzar la matriz cultural e identitaria del niño, y de abrirlo a partir de allí a la experiencia de otras trayectorias culturales [de todo tipo: no sólo la indígena y la nacional-occidental], ensanchando sus horizontes. En este sentido, la educación intercultural debería ser una educación para aprender a apreciar como también a evaluar las diferencias de estilos de vida, de modos de expresión, de concepciones existenciales. Esta vertiente apunta a una educación que incentive al niño a descubrir la diferencia en su propia cultura y a reconocer lo propio en otras culturas (...) para enfocar las culturas diferentes no necesariamente como una alternativa a nosotros, sino como una alternativa válida para nosotros."* (op. cit.: 44).

De las tres orientaciones de EIB que existen en la práctica y debate nacional, la primera es la que posee más asidero, esto debido a que se empalma con las corrientes hegemónicas de la educación indígena en el continente. Esta concepción se ocupa sin tomar providencias respecto de la particular historicidad que posee la educación para indígenas en Chile y, más importante aún, sin cuestionarse las nociones de identidad ocupadas. Esto repercute en que, tanto en el ámbito discursivo como el práctico se genere una obsesión por lo indígena y principalmente por establecer las distinciones entre estas

[102] En Chile paradójicamente esta posición se impulsa desde los organismos gubernamentales, como la CONADI y el MINEDUC, y parte importante de las organizaciones indígenas. La institucionalidad gubernamental privilegia esta acepción por permitir incorporar a la población indígena a la cultura nacional y cimentar la integración social, a su vez las organizaciones indígenas ven en ésta un espacio de resistencia de la identidad indígena y la cultura propia, esto por la contribución al rescate lingüístico, cultural y social de los pueblos indígenas. (Chiodi, 2001: 11-2 y 32)

[103] La "revitalización" de las culturas indígenas es condición necesaria para subsanar la falta y el falso reconocimiento. Dos posiciones ante esto: *"...la discriminación histórica creó pauta conforme a la cual los grupos menos favorecidos luchan en posición de desventaja. La discriminación a la inversa es defendida como una medida temporal que gradualmente nivelará el campo de juego y permitirá que las viejas reglas 'ciegas' [a la diferencia] retornen con todo su vigor, en tal forma que no discriminen a nadie."* (1993: 63). La otra no busca

culturas y la mestiza. Ello genera procesos de resistencia a esta educación por parte de las personas que no adscriben a culturas indígenas. Esta resistencia a la EIB se comprende como una reticencia a participar de procesos impositivos de extensión cultural, los que no pueden ser sentidos y sabidos como propios y, a avalar el que en las escuelas se enseñen aspectos que no son valorados por la sociedad,[104] lo que redunda en que se perciba que esta educación está preparando a los niños para seguir siendo marginados de los beneficios socio-culturales, para los que sí están siendo preparados los estudiantes de las escuelas vecinas y del país en general.

No obstante constatar que la primera opción reseñada posee hegemonía en el medio nacional, se volverá a ella cuando se dé cuenta de la educación intercultural urbana. Ahora se profundizará de manera mancomunada en la segunda y tercera acepción, que son las que ostentan una noción de interculturalidad acorde a la que comparte la investigación.

López fija las coordenadas principales de la EI, recogiendo aspectos políticos, pedagógicos y metodológicos, él aprecia que: *"...desde la educación, la interculturalidad es vista, a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa, la interculturalidad constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad, de pertinencia y de relevancia curricular; es considerada, además, como herramienta en la construcción de una ciudadanía que no se base en la exclusión del otro y de lo diferente. Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico, se basa en la necesidad de repensar la relación de conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad, para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coayuden a la transformación sustancial de la práctica pedagógica."* (1997, párrafo nº 20).

Ahondando en la sistematización de López, se aprecia que como estrategia política, el fin vendría dado por *"desarrollar un proceso de EIB (liberador, comunitario, político y productivo) orientado hacia la identificación cultural del individuo en función de la construcción de una sociedad democrática, justa, corresponsable y comunitaria."* (Martínez,

---

retornar a un espacio social ciego a la diferencia, sino que conservar y atender permanentemente las distinciones, ya que son dinámicas e inabarcables en su totalidad.

[104] Existe un reconocimiento aséptico de la diversidad cultural, pero el escenario valorativo cambia cuando sobre esa diversidad cultural se debe enseñar en la escuela a la que acuden los propios hijos. El PNUD constata que en Chile las personas *"son más tolerantes en sus percepciones generales hacia los demás, pero mantienen aún grados muy altos de intolerancia frente a situaciones concretas que les podrían afectar personalmente."* (2002: 250).

1998: 37). Con otras palabras la EI asume el desafío de contribuir a relaciones igualitarias y de intercambio entre las culturas que se relacionan (Chiodi, 1998).[105] Siempre buscando la generación de políticas culturales democráticas compartidas por todos los miembros de la sociedad. Para ello se debe apreciar diversidad antes que segregación y disgregación, valorar la diferencia y sopesar la desigualdad (García-Canclini, 1995: 148).

La EI se perfila como una herramienta que desarrolle el fortalecimiento de las culturas propias de los individuos y colectividades. Para fortalecer la cultura propia hay dos procesos yuxtapuestos y a la vez complementarios: (a) enriquecer la cultura autónoma aumentando la capacidad de decisión, recuperando elementos culturales enajenados -en el caso de las culturas indígenas estos elementos han de ser la tierra, el conocimiento de la historia, las tecnologías desplazadas- y fortaleciendo organizaciones que permitan ejercer dicho aumento de control cultural. (b) Ampliar la cultura apropiada, aumentando la disponibilidad de recursos ajenos susceptibles de quedar bajo el control social del grupo, ya sea tecnología, habilidades y/o conocimientos, formas de organización para la producción y administración, etc. (Bonfil, 1982: 135-6). Para la EI, la cultura propia de los individuos debería conformarse por esferas incluyentes y complementarias, desde las identidades compuestas de los sujetos, pasando por los diversos grupos de pertenencia, hasta la cultura nacional y/o societal.

Para lograr dicho control cultural, la escuela orientada a la interculturalidad ha de desarrollar una labor orientada a generar identificación en los educandos. Este proceso para su consolidación posee analíticamente tres fases: primero, la consecución de auto conciencia de los individuos como miembros de colectividades socio-culturales particulares y generales, en último caso, la comunidad humana; segundo, la formación de autoestima en las personas como una vía para lograr la apropiación de sí y con ello relacionarse con el mundo; tercero, la autodeterminación, lograr que las decisiones respecto de los elementos culturales en uso sean tomadas conforme a los mecanismos establecidos dialécticamente por cada grupo socio-cultural. Se debe atender al requerimiento de autenticidad de dichas fases para lograr el efectivo control cultural, esto alude a que la identificación cultural de las personas debe ser por convicción y no por coacción. (Martínez, 1998).

Pedagógicamente, la EI postula que el proceso de enseñanza-aprendizaje debe partir de la realidad de los estudiantes (Freire, 1972a, 1972b; Sepúlveda, 1996; Speicer, 1996)[106] y ha de incluir en su transcurso a las demás realidades, entre ellas la nacional,

---

[105] *"la educación multicultural quiere recoger la diversidad cultural de nuestras sociedades y el diálogo entre los distintos, en la perspectiva de construir una democracia plural así como instrumentos y opciones de comunicación multidireccionales, pero sustentadas en el respeto al otro(a)"* (Williamson, 1999: 20-1)

[106] *"(...) en el sentido de Paulo Freire, la percepción y el uso de los conocimientos cotidianos por parte de los niños se transforma interactuando con los conocimientos escolarizados; así los conocimientos cotidianos formarán parte del sistema de conocimiento, permitiéndole al niño la toma de conciencia y el control sobre él."* (Sepúlveda, 1996: 101)

continental, etc. Esto con el fin de que se conozcan diferencias y similitudes entre las distintas formas de vivir, de las distintas maneras de enfrentar problemas socio-culturales comunes, en otras palabras, de las concepciones y comportamientos que les rodean. Para lograr dicho bagaje epistemológico la EI pregona relaciones pedagógicas dialógicas y equitativas, que logren articulaciones críticas y creativas entre los diversos sistemas de conocimiento y de valores superpuestos (Godenzzi, 1996).

Para que los desafíos pedagógicos sean consumados y no se reproduzca la opresión y dominación que se condena, los agentes implicados en la educación, partiendo por los estudiantes, deben aportar al diálogo desde sus diferentes ángulos respecto de la realidad vivida. Sólo así se concibe llegar primero a un acercamiento de todos con todos, luego a una valoración y comprensión mutua y con ello a la interculturalidad.[107] Esto supone una descentralización, flexibilidad y pertinencia en la pedagogía, lo que conduce a una retroalimentación efectiva entre la escuela y su emplazamiento físico, social y cultural (Chiodi, 2001: 18).

Metodológicamente, la EI otorga prioridad al aprendizaje por sobre la enseñanza, esto como una manera de proscribir la extensión cultural y reforzar la autodeterminación y autoconstrucción de los contenidos de la enseñanza. Se postula el que los sujetos conozcan conociendo activamente (Williamson, 1999: 71-2). El conocer activa o constructivamente concibe al conocimiento como elemento central del desarrollo de las personas y sociedades, por ello, metodológicamente se deben producir las condiciones y conocimientos necesarios para acceder, seleccionar, reconstruir, manejar y aprovechar el conocimiento disperso disponible (Williamson, 2001: 5). Se contempla la transformación integral del currículo tradicional orientada a desarrollar la capacidad de aprender de los estudiantes, eso implica un quiebre de un sistema de enseñanza compartimentalizado y con asignaturas autónomas (Chiodi, 2001: 18).

Se concluye este acápite destacando lo embrionaria que es la construcción de la EI, sobre todo en el país, y manifestando la apuesta que aspira a que ella trascienda la educación indígena para ir dialogando la sociedad en su conjunto (Cañulef 1998: 250-1; Chiodi, 1998: 47; López, 2001; Reyes, 1998: 166; Speicer, 1996). Esto como una manera de ir encarando los problemas socio-culturales de la sociedad, precisamente, en términos de sociedad.

[107] Esto implica también que "*(...) la educación intercultural requiere la participación activa de los niños en su propio aprendizaje, en una relación de mediación y ayuda con su maestro o guía.*" (Sepúlveda, 1996: 101) Por tanto, se comprende a los niños y niñas como sujetos de aprendizaje que participan de la construcción del conocimiento (Chiodi, 2001: 19).

1.5.3 Educación Intercultural Urbana

La educación intercultural urbana (en adelante EIU) se constituye en el objeto de esta investigación, no obstante la poca documentación especializada sobre ella. La falta de documentación atiende a las escasas experiencias que existen y/o la falta de sistematización de las mismas. Se procederá a recopilar algunos antecedentes dispersos en este capítulo que permitirán fijar su contexto y luego a exponer las características que adquiere en el país.

La EI es heredera de la educación indígena desarrollada en Latinoamérica. La educación indígena, a través de distintas modalidades, ha buscado ponerse a tono con los proyectos modernizadores de los Estados-nacionales -proyectos totalitariamente monoculturales- y frenar las tensiones devenidas de la pauperización de la población indígena -ésta como resabio del régimen colonial imperante-.[108] La eficiencia y efectividad de dichos propósitos requería que se emplazase en asentamientos poblacionales con alta concentración de población indígena, es decir, preferentemente en las localidades y comunidades rurales. Producto de la paulatina apropiación de la educación indígena hecha por indígenas e indigenistas críticos, los fines asimilacionistas de esta educación han ido variando en sentido de lograr un reconocimiento socio-cultural de los y lo indígena en la sociedad, criterio que considera que parte importante de la población indígena del continente se encuentra en las urbes y que en ellas la hegemonía occidental se expresa con más fuerza.[109] Por ello, independientemente de la densidad de población indígena en las ciudades, se empiezan a gestar iniciativas tendientes a atender dicha realidad multicultural.

Chile no participa del desarrollo histórico de la educación indígena en Latinoamérica, se incorpora precisamente con el advenimiento de la EI. Su incorporación tardía obedece a la invisibilización a que fueron afectos los y lo indígena producto de la efectiva negación del otro impulsada por la élite nacional y asumida por el conjunto de la sociedad. La adopción de la EI en Chile no es apoyada por una amplia plataforma social, es el resultado de pactos políticos entre la coalición de partidos que intenta desplazar a la dictadura y dirigentes indígenas, preferentemente mapuche (Cañulef, 1998: 112-140), sólo posteriormente se suma parte de la intelectualidad local. Debido a la estrecha base social que impulsa a la EI y la poca experiencia en educación indígena en el país, se procede a extrapolar las experiencias foráneas, las que precisamente están ancladas en contextos rurales.[110] El censo nacional de 1992 da cuenta de que la mayoría de la población indígena

---

[108] Respecto de los proyectos modernizadores en Chile, revisar Morandé (1987) y Pinto y Salazar (1998).

[109] Si bien la ciudad no es una creación exclusiva de occidente, sí es uno de los asentamientos humanos privilegiados por los modos de producción modernos. El que los indígenas se aposten en las ciudades responde al fenómeno de la migración campo-ciudad acaecido principalmente durante el siglo XX. Migración producida en gran parte por la incapacidad de los medios y modos de producción del campo para absorber el aumento demográfico de su población.

[110] La principal experiencia de EIB es desarrollada por la Agencia de Cooperación Alemana en la demarcación rural de Puno, Perú. Su margen temporal transcurre en la década de los ochenta. Esta experiencia sirvió de

reside en las ciudades, ubicándose alrededor del 50% del total en la capital del país. Ante esto el Estado, a través de la CONADI y posteriormente el Ministerio de Educación (MINEDUC), comienza a preocuparse de lo indígena urbano.

La CONADI opera fomentando la creación de asociaciones indígenas urbanas, amparadas en la legalidad chilena, que puedan tener acceso a fondos disponibles, fondos que incluyen también a la educación. El MINEDUC concursa fondos educativos destinados a desarrollar la interculturalidad.[111] Dentro de las experiencias más connotadas de EIU en Santiago se identifican las llevadas por la escuela particular subvencionada Nocedal de la comuna de La Pintana y las escuelas básicas municipales Ciudad de Caracas y Tobalaba de la comuna de Peñalolén. Las dos primeras escuelas trabajaron al alero de la CONADI en la creación de unidades didácticas interculturales, en tanto que la última, la escuela Tobalaba, vinculó la interculturalidad y la informática a través de un proyecto de mejoramiento educativo financiado por el MINEDUC (Cuminao, 2002).

Por su carácter urbano esta EI debe contemplar la dispersión de la población indígena, lo que la expone con mayor fuerza a la hegemonía monocultural occidental. Esto hace que la EIU revista características particulares sobre todo porque en ella los objetivos a corto y mediano plazo son distintos, principalmente abocados a la labor de superar la introyección de la negación del otro en los indígenas que, parcialmente, han llegado a confinar la cultura propia sólo a manifestaciones individuales, mas no sociales y, por ende, sólo reproductoras. Esta preocupación se ha materializado en un énfasis, al igual que en el resto de las experiencias rurales del país, por la opción de EI más cercana a la noción biculturalista, la cual, con una visión esencialista y estática de la identidad y la cultura, relega los fines interculturales al revitalizamiento cultural, así se proyecta a la EIU como *"una educación que se haga cargo de revalorizar lo indígena y de estimular un proceso de reidentificación étnica."* (Cañulef, 1998: 247).

Los fundamentos ético-valorativos de la EIU que prima en Chile, educación "rescatista" en términos de Chiodi (2001), conciben que en la ciudad emergen problemáticas particulares, entre ellas la dificultad en la conservación de la identidad indígena. Esto porque desaparecerían dos referentes y/o pertenencias históricas importantes de la cultura e identidad indígena, la tierra y la comunidad. Cañulef considera que *"Los objetivos de la educación intercultural bilingüe en el medio urbano deberían ser el logro de la autoidentificación con capacidad para reconocerse a sí mismo con dignidad, la revalorización de la tradición cultural ancestral y una preparación para enfrentar los desafíos de la realidad del*

---

base para la constitución posterior de PROEIB ANDES, el cual se constituye en el referente principal de la EIB en Latinoamérica.

[111] La CONADI concursa fondos de desarrollo de la cultura indígena en la ciudad, talleres de lengua indígena, cosmovisión, etc. ellos comprendidos como educación no formal. El MINEDUC fomenta la creación de proyectos de mejoramiento educativo que atendieran a la diversidad cultural. Detalle respecto de los proyectos de mejoramientos educativos interculturales en Abarca y Tirado (2002).

mundo urbano contemporáneo. En una frase, la E.I.B. en los sectores urbanos debe lograr una síntesis entre recuperación, fortalecimiento y desarrollo cultural, y una preparación para enfrentar los desafíos de un mundo en permanentes cambios y transformaciones." (1998: 248)

La visión rescatista de la EIU posee una serie de limitantes pedagógicas, las que se aprehenden en las siguientes preguntas: ¿Qué cultura indígena enseñar o recuperar si los indígenas viven en un ambiente cultural no muy diferente al de los mestizos? (Chiodi, 2001: 33) ¿Se puede hablar de cultura indígena si en la ciudad, en términos generales, los indígenas y mestizos realizan las mismas actividades? (Saavedra, 2002). Las respuestas pedagógicas que otorga la opción hegemónica se orientan en la búsqueda de aquellos elementos que marcan la diferencia entre la o las culturas indígenas y la o las otras, por lo que se intenta re-traer al ambiente escolar manifestaciones culturales de las sociedades indígenas tradicionales como: bailes, comidas, etc. La lógica que subyace dicho razonar es concebir que a mayor distancia o diferencia cultural, mayor autenticidad cultural de la sociedad indígena (Chiodi, 2001: 35). La preocupación por la diferencia descuida las características y problemáticas que aquejan a las culturas indígenas contemporáneas, lo que podría invalidar los esfuerzos de la EI y de la interculturalidad al operar con falta o falso reconocimiento para con las personas indígenas urbanas, en otras palabras, al no reconocer a los estudiantes indígenas urbanos se deslegitima su identidad, incitándolos a buscar lo que es en lo que no es, lo cual puede gatillar dobles vínculos que dejen en el limbo a dicha población.

Las visiones rescatistas de la EIU y EI en general adolecen de:

- Silenciamiento o escaso aprovechamiento de la cultura contemporánea.
- Ofuscamiento de la identidad indígena actual mediante la polarización entre la cultura tradicional y la contemporánea.
- Asociación de lo indígena con lo indígena tradicional – rural – comunitario, en desmedro de su complejidad.
- Representación de las culturas indígenas a través de imágenes que pueden desembocar en el estereotipo y la simplificación.[112]

Otros contrapuntos de la EIU tradicional devienen de su énfasis en la cultura indígena. Esto porque pese a advertir la necesidad de reconocimiento de los y lo indígena y los subsecuentes esfuerzos por igualar en estatus dicho cauce cultural con el urbano-occidental, la identidad esencialista que la funda excluye a quienes enarbolan una identidad que no se conforma por dicha pertenencia cultural e incluso a las identidades fronterizas, esto trae como consecuencia que la EIU no sea sentida ni valorada como pertinente

[112] Un desarrollo más profundo de estos puntos se puede encontrar en el texto de Chiodi (2001: 32-39).

puesto que no reportaría aportes al fortalecimiento de dichas culturas propias, por lo que dichos esfuerzos tenderían a menospreciarse o subvalorarse. Otro motivo de reticencia vendría dado por el percibir que dicha educación no sería pertinente a los requerimientos de la sociedad en su conjunto, por lo que se comprendería que dicha educación estaría preparando a los educandos para ser marginados de los beneficios que otorga la sociedad y cultura dominante, beneficios que, precisamente, se logran cuando la arbitrariedad cultural reproducida en la escuela es fiel, en la medida de lo posible, a la de las clases y culturas dominantes.

Atendiendo a los reparos a la EIU rescatista se concibe que su orientación debería girar al eje intercultural, a la manera como se entiende en esta investigación, es decir, debería, más que ocupar la cultura como fin ulterior, hacer uso de ella como medio para lograr relaciones sociales e interculturales de cooperación que permitan generar los elementos interculturales necesarios para la solución de los problemas sociales y culturales, que dicho sea de paso no son exclusividad de los pueblos indígenas. La postura referida concibe procesos de inserción de las culturas indígenas en los espacios escolares, tanto de sus aspectos tradicionales como contemporáneos, pero no agota el trabajo en dichos aspectos, también aborda las historias de las relaciones interculturales y aboga por una comprensión identitaria compuesta que permita entender la negación del otro, como negación del nosotros y, por ende, autonegación. Con esto se incluye a todos los agentes educativos de las urbes y del país y torna viable a la EIU no sólo en aquellos establecimientos con un porcentaje significativo de estudiantes indígenas, sino que todos los establecimientos, indistintamente de la composición multicultural que posean y de la composición socio-económica de las comunidades educativas y locales.

La EI y EIU han de formar una autoimagen positiva en los estudiantes, posicionándolos en la sociedad a manera de: política común, ética-moral particular. En este escenario el docente debería comprenderse como parte de un proceso de construcción de conocimiento y de entendimiento de la identidad. *"[El Docente] en lugar de abocarse a enseñar cómo son y qué son las culturas (...), su mayor aporte será ayudar a conocer, a descubrir, a explorar la cultura, en sus múltiples aspectos y facetas, en sus variedades y variaciones, la cultura de ayer y hoy, la de una región rural como la de la ciudad... "* (Chiodi, 2001: 42).

Las áreas de interés sobre las que la EIU debiera trabajar son: las culturas de procedencia de los niños (la peculiaridad de cada una y las relaciones entre ellas) y la formación de estos niños para que sean ciudadanos de un mundo pluricultural (Bahamondes, 2001: 62).[113] Los objetivos que ésta debiera enarbolar serían, aprender a comprender las diferencias culturales; aprender a actuar en un marco de relaciones interculturales; apren-

[113] Políticamente estos ámbitos podrían comprenderse como la formación de "ciudadanos" de la aldea global, o mejor dicho, ciudadanos marginales de la aldea global.

der a defender la posibilidad de la alteridad y saber vivir en la sociedad ejerciendo los derechos y deberes de ciudadanía.[114]

La EIU debe catalizar la superación del "miedo al otro", así como involucrar a los distintos actores involucrados en la educación: familia, comunidad y sociedad. Esto implica facilitar procesos que permitan replantear las relaciones existentes entre escuela y comunidad en función de generar mayor compenetración y corresponsabilidad educativa (Reyes, 1998; Martínez, 1998).

1.5.4 La Experiencia Intercultural de la Escuela Tobalaba

Presentados los antecedentes que dan razón y profundidad teórica, conceptual e histórica a la investigación, se sientan las condiciones para situar certeramente la experiencia intercultural desarrollada por la escuela básica municipal E-192 Tobalaba de la comuna de Peñalolén.[115]

La experiencia intercultural de la escuela Tobalaba se enmarca en los parámetros ya descritos para la educación intercultural en el país, esto porque: es un salto directo desde la educación universal, impulsado principalmente por agentes externos y/o minoritarios de la comunidad educativa, cuenta con la participación del Estado, indígenas, organismos no gubernamentales e intelectualidad mestiza e indígena. Así mismo cumple con el objetivo político básico de la educación intercultural al privilegiar el reconocimiento de los y lo indígena en la sociedad, con un planteamiento pedagógico no-tradicional que busca interactuar más frontalmente con las comunidades locales, valorándose los aportes de los estudiantes, apoderados y organizaciones indígenas en la enseñanza, lo que repercute metodológicamente en al utilización de instancias innovadoras para acceder a la construcción del conocimiento deseado, instancias que no se reducen solamente al ámbito escolar.

No obstante el empalme de la educación intercultural de la escuela Tobalaba con las constantes continentales y nacionales, el trabajo emprendido posee características particulares devenidas de su trabajo prístino en la ciudad, que la transforman en una experiencia valiosa para futuras proyecciones de la educación intercultural urbana. A diferencia de la mayoría de las zonas rurales con programas de interculturalidad en educación, zonas que cuentan con una proporción y densidad de población indígena significativa, en la ciudad, y particularmente en Santiago, dichas constantes cambian para presen-

---

[114] Para profundizar en objetivos expuestos revisar texto de Bahamondes (2001: 64-66).

[115] Las fuentes que nutren este apartado son fruto de la etapa de terreno de la investigación. Entrevistas no-estructuradas y semi-estructuradas a la profesora Ruth Castro, una de las encargadas del trabajo intercultural de la escuela (expuesta en anexo IV, apartado 4.1.), análisis de entrevistas semi-estructuradas a profesores de la escuela (sistematizadas en anexo III), análisis de cuestionario realizado a apoderados (anexo II) y el Formulario de Postulación a Proyectos de Mejoramiento Educativo (1999). Una caracterización exhaustiva del trabajo intercultural de la escuela es desarrollada en el anexo I, apartado 1.3.

tar proporciones y densidades menores de población indígena, población indígena que adscribe a más de un pueblo indígena. Ante esta situación, la escuela Tobalaba materializa su trabajo enfatizando equitativa y complementariamente a tres de los pueblos indígenas del país: aimara, mapuche y rapa-nui. Al intentar catalogar la experiencia de la escuela Tobalaba dentro de una de las tres corrientes de EI existentes en Chile, se deben recoger postulados de la opción esencialista que fija a lo indígena en lo rural, folclórico y comunitario, así como también de la opción por la interculturalidad para todos, esto principalmente porque la preocupación no se cierne sólo sobre una cultura y el trabajo es enfocado y extensivo a toda la comunidad escolar sin distingo de la adscripción cultural de las personas. Otro aspecto que particulariza la experiencia de la escuela Tobalaba es que ha logrado instituir la interculturalidad en los lineamientos políticos y operativos de la escuela, lo que hace que el trabajo tenga proyección en el tiempo, esto reflejado en la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los Planes y Programas. También resalta la opción por privilegiar la interculturalidad en desmedro de un objetivo propiamente lingüístico, esto se aprecia ya en que la consecución de un bilingüismo o multilingüismo "indígena" - español es visto como horizonte y no como objetivo inmediato.

Tanto los empalmes con la educación intercultural del país y las particularidades que presenta el trabajo de la escuela Tobalaba serán expuestos con detalle para clarificar la importancia y los alcances de las aseveraciones reseñadas.

La educación intercultural en la escuela Tobalaba se empieza a gestar sistemáticamente desde 1999 a la fecha, una vez que se empieza a vislumbrar el Proyecto de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) llamado "En el siglo XXI aprendemos virtualmente", proyecto que involucró a toda la comunidad educativa en un proceso que comprendió a la interculturalidad como insumo para encarar de manera más efectiva los desafíos del nuevo siglo.[116]

Los orígenes del trabajo intercultural en la escuela tienen a la Dirección del establecimiento, la Dirección Provincial de Educación Oriente y al Ministerio de Educación como agencias importantes. A mediados de 1999 la dirección de la escuela concentra sus esfuerzos en adquirir tecnología computacional para implementar laboratorios de informática que permitiesen a la comunidad educativa prepararse para un desenvolvimiento más adecuado en el contexto socio-económico emergente. Para ello se recurre a fondos concursables del MINEDUC. Previo al concurso, la Dirección Provincial recomienda a la escuela sustanciar sus requerimientos computacionales con la idea fuerza de interculturalidad, esto como una manera de empalmarse con las directrices políticas del gobierno. La escuela acoge dicha sugerencia y re-elabora el proyecto con la asesoría de la ONG "ecológica", la cual estaba al tanto en el tema intercultural. El PME esgrime principalmente razones so-

[116] Los PME son fondos públicos concursados por el MINEDUC destinados a encarar las necesidades educativas de las escuelas básicas del país. Mayor información en Abarca y Tirado (2002).

cio-educativas para la implementación del proyecto, entre ellas, situación de pobreza de las familias de los estudiantes, cesantía y bajos rendimientos en las pruebas SIMCE precedentes. También se señalan razones de índole educativo-cultural, como déficit atencional, conductual y baja autoestima de los estudiantes indígenas de la escuela, los que alcanzan al 15% (Formulario de postulación, 1999: 3).

El PME fue aprobado e implementado durante los años 2000 y 2001. Su articulación giró en torno a la necesidad de satisfacer su objetivo general: *"Mejorar el rendimiento en los Sectores de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación y Educación Matemática en los alumnos de 1° a 8° año Básico, a partir de la diversidad étnica y cultural existente en la escuela, a través del uso de la informática educativa."* (Op. Cit.: 5).

De los albores del PME se deducen dos aspectos importantes, el rol catalizador que le cabe al Estado y gobierno a través de sus distintos agentes y la nula participación de la comunidad educativa, incluidos los pueblos indígenas, en la elaboración del proyecto.

Como ya se esbozara, el proyecto involucró a todos los actores sociales que han participado tradicionalmente de la educación intercultural. El Estado, aparte de la injerencia inicial de su institucionalidad educativa, contó con el apoyo brindado por la CONADI a través de capacitaciones a docentes de la escuela. En las capacitaciones también aparecen las ONG's, en este caso nacionales, *ecológica* durante el primer año y CEDESCO en el segundo. Los pueblos indígenas tienen cabida subsumidos dentro de la comunidad educativa en las diversas actividades que involucraron a estudiantes y apoderados, así como también al interior de la comunidad local, en consideración a distintas organizaciones indígenas que se acercaron a cooperar con el proyecto. La intelectualidad indígena y mestiza se hacen presentes en la escuela a través de las capacitaciones brindadas a profesores y apoderados de la escuela y en diversos estudios a los que ha sido sujeta la escuela debido a su trabajo intercultural.

Asumiendo que los fines de estos actores para con la interculturalidad se condicen con los ya expuestos anteriormente para la EI en Latinoamérica, huelga resaltar un aspecto estructural que enmarcará el trabajo de los distintos agentes en la escuela, el PME fue elaborado por una fracción de los docentes e impuesta al resto de la comunidad educativa y local. Esto no busca deslegitimar el trabajo emprendido, el cual ha sido de gran calidad, sino sentenciar que la participación al interior del proyecto ya estaba establecida y otorgaba muy pocos espacios de creación y participación horizontal a los agentes involucrados, lo que redunda en que no pudiesen apoderarse de la interculturalidad y proyectarla sobre bases socialmente pertinentes y compartidas.

Los profesores y apoderados, agentes relevados por la investigación, criticaron la planificación e imposición a que fueron afectos. Los docentes identificaron dentro de los

problemas del PME su formalidad autoritaria manifestada, entre otras cosas, en que sólo una parte de los profesores decidían y los otros solamente acotaban (p. 13,17)[117], *"...yo encuentro que ese PME fue poco corporativo, con poco espíritu de cuerpo (...) le faltó ser integrador con los profesores, a los profesores se les mantuvo al margen."* (p. 17).[118] Los apoderados participaron muy poco de las actividades que el PME involucró, de hecho la participación se redujo a cooperar o ayudar con las labores de la escuela, mas nunca incidir en la planificación o creación del mismo. Sobre el setenta por ciento de los apoderados no participó del PME, entre las razones esgrimidas están el no haber sido invitados (30%) o no haber tenido oportunidad para asistir por responsabilidades laborales (32%).[119]

La intencionalidad política que subyace al trabajo intercultural de la escuela busca reconocer socialmente a las personas y culturas indígenas como constituyentes de la sociedad chilena y a su vez intenta dar atajo a los problemas socio-educativos que posee la escuela. Esto es ilustrado sutilmente por la misión de la escuela evidenciada en su Proyecto Educativo Institucional: *"Nuestra Unidad Educativa, será una Institución de Servicio Educacional Municipal Básica Comprometida y Acogedora, con el Propósito de Formar Alumnos Cristianos, con Respeto a la Diversidad Étnica Cultural Existente, capaces de ser Afectivos, tener Espíritu Crítico Positivo y un Proyecto de Continuidad de sus Estudios."* (PEI, 2002). Esto permite interpretar que se reconoce la diversidad cultural existente en el país, la cual ha de servir para el proyecto de ciudadanos que posee la escuela, en otros términos, la interculturalidad se manifiesta en su expresión básica de reconocimiento, con toda la carga semántica que conlleva, el respeto, comprensión y valoración de las culturas indígenas y, además, como insumo para la solución de problemas sociales, particularmente la baja calidad educativa y la pobreza.

Dentro de los márgenes del proyecto metodológicamente se adecuaron y crearon espacios para el tratamiento de la interculturalidad. Se orientaron las clases de informática para todos los cursos de la escuela, ellas fueron significadas en función de generar comunicación con estudiantes indígenas del resto del país y para aprender de las culturas indígenas. Conocimiento aplicado, principalmente, en una de las actividades creadas por el proyecto, las *actividades escenario*, talleres multigrado en que participaban todos los estudiantes, parte de los apoderados y organizaciones indígenas y que duraban toda una jornada escolar. Estos talleres fueron tres cada año, cada uno de los cuales estuvo dedicada a uno de los pueblos indígenas.

---

[117] Esta notación en paréntesis (p. 13,17) identifica a las personas de la comunidad educativa que sostienen dichas afirmaciones. La "p" identifica a los profesores, la sigla "ame" a los apoderados mestizos y "ama" a los apoderados mapuche. Se registran así las identidades de los informantes de primera mano por ser un compromiso de confidencialidad.

[118] Los profesores identificaron varias dificultades para desarrollar adecuadamente el PME: déficit de insumos cognitivos y económicos (p. 15,16,17), falta de compromiso de algunos profesores y descoordinaciones entre los mismos (p. 13,14), superar la negación del otro cultural por parte de muchos docentes (p. 14) y,como ya se señalase, las limitantes formalmente autoritarias que adquirió la planificación del PME (p. 13,17).

[119] Información extraída del análisis del cuestionario a apoderados, anexo II, apartado 2.5, tabla 9.

Pedagógicamente también se apreciaron cambios al vincular de manera más estrecha la escuela y su entorno inmediato y lejano. Se registró ya la asistencia de la comunidad educativa y parte de la local a las actividades especiales de la escuela, así también se realizaron visitas guiadas a museos y otros lugares de interés para el desarrollo del proyecto, y a finales del segundo y último año de implementación del PME se realizó un viaje de estudios a una escuela rural aledaña a Tirúa, ciudad costera de la octava región con gran cantidad de población mapuche. Este acercamiento con el entorno social evidencia que cambian los polos de conocimiento desde la escuela y el docente como autoridades pedagógicas exclusivas, hacia otras agencias y agentes que poseen conocimientos que se pueden complementar con los adquiridos en las aulas.

El trabajo lingüístico de la escuela Tobalaba contempló las lenguas de las tres culturas en cuestión: aimara, mapuche y rapa-nui. Más aún se establecieron correlaciones entre esas lenguas, el inglés y el español. En rigor, la educación de la escuela Tobalaba fue planteada como intercultural y no como intercultural bilingüe, esto obedece a que a diferencia de otros contextos nacionales y continentales, en las urbes no existe una diglosia, es decir, la lengua española es hegemónica en el dominio público lo que trae aparejado que no existan interferencias lingüísticas en las aulas. Dicho contexto sitúa al trabajo con lenguas indígenas en un nivel primario de reconocimiento de su existencia de sus potencialidades y funcionalidad, mas no de un aprendizaje sistemático y profundo de las mismas, aspecto que ha de ser emprendido una vez que exista una correlación de fuerzas sociales capaz de afirmar dicho desafío.

Para finalizar la exposición del trabajo intercultural de la escuela Tobalaba, es dable señalar que el PME cumplió con su finalidad intrínseca de impulsar un trabajo que trascendiera los límites temporales de implementación del proyecto, años 2000 y 2001. Esto es aseverado por la mayoría de los profesores (p. 13,14,16,18) y corroborado por la investigación. Los docentes señalan que la trascendencia se palpa al apreciar la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los Planes y Programas de los Sectores de Aprendizaje (p. 14,15). Esta proyección se comprende porque el grupo de gestión del PME ha seguido dándole relevancia al tema (p. 15), cuestión que ha devenido en que dicho proceso se vaya acentuando (p. 13).[120]

Ya con los antecedentes teóricos y conceptuales que transparentan las descripciones y análisis de la investigación y la presentación integral de la educación intercultural en el continente, país y escuela Tobalaba, están creadas las condiciones para adentrarse en las nociones de educación e interculturalidad que poseen profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela aludida. Antes de entrar de lleno en dicho cometido se

[120] Parte de los profesores señala que la interculturalidad no ha trascendido los límites del proyecto y que de ella en la escuela queda solamente el eslogan *"...no se proyectó, porque pudo haber quedado algo, no solamente el nombre (...) no solamente que en algunas salas diga ¡vivamos la interculturalidad!."* (p. 17).

expondrán los antecedentes metodológicos que sustentan y validan la obtención y análisis de información que nutren a este informe.

Capítulo II

Escuela Tobalaba y Estrategia Metodológica de la Investigación

En este capítulo se desarrolla la manera en que la investigación se introduce en la temática de la educación y la interculturalidad concebida por profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela Tobalaba, y posteriormente llega a fijar los empalmes y tensiones entre los distintos discursos. Para esto se caracteriza el universo y la muestra del estudio y posteriormente la estrategia metodológica más adecuada para la consecución de los objetivos. En el plano metodológico se esbozarán las características de la metodología cualitativa atingentes a la investigación, destacando su pertinencia para llevar a buen término la tarea de acceder a la polisemia implicada en torno a la interculturalidad. Posteriormente se da cuenta de las técnicas utilizadas en las distintas etapas en que fue recabada la información. Finalizando este marco, la presentación del modelo de análisis de contenido que guió el tratamiento de la información.

2.1 Caracterización de la Escuela Tobalaba

La escuela básica municipal E-192 Tobalaba se emplaza al sudeste de Santiago, en la intersección de las avenidas Grecia y A. Vespucio, en la comuna de Peñalolén. Peñalolén es una comuna residencial que alberga actualmente a 216.296 personas, principalmente de clase baja y media.[1]

La escuela es sostenida por la Corporación Municipal de Peñalolén, cuenta con dieciocho cursos mixtos, dos por nivel, desde kinder a octavo básico. El número de estudiantes es de 687, de los cuales el 15% posee apellido indígena, preferentemente mapuche. La planta de docentes está constituida por 32 profesionales, 24 mujeres y 8 varones.[2]

La infraestructura de la escuela es moderna y conforme a los requerimientos de la de la actual Reforma Educativa. La escuela no es beneficiaria de ningún programa especial del MINEDUC, principalmente por los buenos resultados que ha obtenido en las pruebas Simce de cuartos y octavo básico. Resultados que la ubican sobre el promedio nacional de escuelas básicas municipales y sobre el promedio comunal de escuelas básicas particulares subvencionadas (PLADECO, 2001: 139).

[1] La caracterización de la escuela Tobalaba está construida en función de informaciones de primera mano generadas por la investigación y el *Plan de Desarrollo Comunal* y los *Antecedentes Comunales* elaborados por la Secretaria de Planificación Comunal de la I. Municipalidad de Peñalolén. Una caracterización pormenorizada de la Comuna de Peñalolén se puede encontrar en el anexo I, apartado 1. Una caracterización detallada de la escuela Tobalaba en su pasado, presente, orientaciones éticas y valorativas y comunidad educativa se encuentran en el anexo I, apartado 2.

[2] El número de estudiantes y profesores es registrado en junio de 2002.

Las orientaciones éticas-valorativas de la escuela buscan la formación de una cosmovisión autónoma y crítica en sus estudiantes, que les permita interactuar con distintas culturas, internalizando nuevos conocimientos y adaptándose así a las situaciones que la sociedad les plantea (Tobalaba, 2002: 3). Para esto se trabaja en un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo en el cual el docente asume un rol de mediador entre el mundo y los estudiantes (Op. Cit.: 4) y un rol activo de los apoderados que logre generar compromiso educativo (Op. Cit.: 5).

2.2 Profesores y Apoderados: Universo y Muestra de la Investigación

El requerimiento de acceder a los empalmes y tensiones respecto a la interculturalidad en profesores y apoderados, indígenas y mestizos, transforma inmediatamente a los apoderados y profesores en el universo de estudio de la investigación.

Los profesores de la escuela bordean en número los treinta y son en su mayoría mujeres.[3] De ellos sólo cuatro realizan labores administrativas. La formación y la edad difieren ampliamente, siendo los más experimentados formados en escuelas normales y universidades tradicionales, y los más jóvenes en universidades tradicionales y privadas e institutos profesionales. En términos socio-económicos pertenecen ampliamente a la clase media, variando al interior de ésta en función de las remuneraciones adquiridas por el número de horas trabajadas y de las responsabilidades ejercidas en la escuela. En términos generales desde que comienza el trabajo sistemático en interculturalidad en la escuela, en el año 2000, el cuerpo docente se ha mantenido compacto.

Los apoderados de la escuela se condicen aproximadamente en cantidad con el de los estudiantes, es decir, 650. Son en su mayoría madres que se desempeñan como dueñas de casa y, en menor medida, como trabajadoras de casa particular u oficios de poca especialización. La mayoría de ellas posee estudios básicos completos. Los apoderados indígenas constituyen, por auto-adscripción, el 10% del total, registrándose sólo apoderados mapuche. En términos socio-demográficos no se aprecian diferencias entre los apoderados mestizos y mapuche, por lo que se descartan estás variables para fines de esta investigación, variables como: sexo, edad, escolaridad, ocupación laboral, etc.[4]

La muestra de profesores y apoderados se confeccionó en función de diversos criterios de selección, los cuales variaron según fuesen apoderados o profesores y los reque-

[3] La información de los profesores fue extraída de entrevistas no-estructuradas con casi la totalidad de ellos.
[4] La información de los apoderados es resultado de un cuestionario aplicado, cuyas características y resultados pueden apreciarse en el anexo II.

rimientos de las técnicas de investigación.[5] No obstante, todos los seleccionados debían pertenecer a la comunidad educativa por lo menos desde el año 2000, año en que comienza el trabajo intercultural en la escuela Tobalaba. Este criterio básico cobra razón de ser en la medida que la investigación requiere acceder a los significados de educación e interculturalidad de sujetos que estén mínimamente relacionados con dicha conceptualización y al tanto de las consecuencias prácticas que pueden tener sus reflexiones. Es importante destacar que no obstante el interés por los sujetos que perteneciesen a la escuela desde que se inicio el PME intercultural, el objetivo de la investigación no es evaluar dicho proyecto sino acceder a los empalmes y tensiones significativos que permitan fijar modelos a considerar para futuras intervenciones de educación intercultural urbana y no necesariamente nuevos PME.

Del total de profesores de la escuela Tobalaba, la investigación requirió la cooperación de aproximadamente el 95% de ellos, en distintas etapas del terreno. En un comienzo se realizaron entrevistas no-estructuradas a treinta profesores, las que buscaron fundamentalmente acercar la investigación a la realidad educativa de la escuela y su proyecto intercultural. De los profesores fueron seleccionados seis para la parte medular de la recolección de información, las entrevistas semi-estructuradas, selección que contempló criterios como: (a) disposición para colaborar con la investigación, (b) dispersión semántica, aquellos profesores que en sus discursos abarcaran analíticamente más aspectos relacionados con la educación, la educación intercultural urbana y la escuela Tobalaba, (c) profundidad semántica y (d) variantes en la anuencia o renuencia para con la interculturalidad. Una vez seleccionados los seis docentes se puso en movimiento la estrategia para acceder a las significaciones de educación e interculturalidad.

Los apoderados que participaron de la muestra fueron 139, equivalentes al 21% del total y al 32% de los apoderados que participaban en la escuela desde el año 2000 a la fecha, es decir, de los apoderados de estudiantes de 3° a 8° básico. El gran número que abarcó la muestra de los apoderados se debe a que la técnica ocupada para acercarse a dichos sujetos socio-educativos fue un cuestionario implementado en reuniones de apoderados. Con dichos resultados se pudo dar pie para la selección de los doce apoderados, mitad indígenas y mitad mestizos, requeridos para las entrevistas semi-estructuradas, técnica medular del estudio. La selección de dichos apoderados contempló los criterios de: representatividad en términos de contenidos de los discursos y representatividad sociodemográfica (trabajo, escolaridad, género, etc.).

Como se expone veladamente, la investigación abarcó a un gran número de profesores y apoderados de la escuela, aspecto que da representatividad y confiabilidad a la

[5] Un tratamiento detallado de la confección de la muestra de apoderados y profesores se pueden encontrar en el anexo III, apartado 3.1.3. Anexo en el cual se expone el proceso y los resultados de las entrevistas semi-estructuradas.

información que nutre el informe. A continuación se procederá a desarrollar la estrategia metodológica que valida la obtención y tratamiento de la información, así como los principales insumos ocupados en dicho proceso.

2.3 Metodología

> *"Coexisten tiempos distintos, preocupaciones disímiles, chismes sobre personajes diferentes, esperanzas fundadas en otros cimientos, preocupaciones y temores que no se conectan al primer vistazo. Los hilos que entretejen nuestra realidad nacional corren a veces por canales subterráneos, ni tan obvios ni tan directos como los imaginan muchos de nuestros analistas."*
>
> Guillermo Bonfil

Las palabras de Bonfil expresan el espíritu de la razón de ser de la metodología ocupada, acceder a los distintos significados que dan los sujetos a los mismos hechos e ideas, significados subterráneos, complejos y contradictorios que van incidiendo en el devenir cotidiano de las iniciativas sociales en que las personas participan.

La metodología[6] de investigación, eminentemente cualitativa, permitió aprehender de manera sistemática y profunda la dispersión semántica en torno a la interculturalidad, y operar de manera acorde a las prescripciones de los objetivos y el prisma teórico de la investigación. Es decir, satisface los requerimientos significativos y formales para acercarse a sujetos social y culturalmente diversos como los profesores y apoderados, indígenas y mestizos.

2.3.1 La Metodología Cualitativa en el Marco de la Investigación

Para presentar a esta metodología en el marco de la investigación se establecen sus características generales, su anclaje teórico y epistemológico y su validez. Sus características principales se condicen con la exploración, descripción e inducción que suponen trabajar los significados encontrados en los discursos de sujetos social y culturalmente diversos: profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la escuela Tobalaba. Como caracteres operativos se destacan la licencia que otorga a un diseño flexible de investigación que atiende a la necesidad de construir el conocimiento buscado sin límites preconcebidos,[7] por lo que contempla un tiempo prolongado de levantamiento de información y un rol activo del investigador como principal instrumento del estudio.

---

[6] El término metodología designa al modo como se enfocan los problemas y se buscan sus respuestas. En las ciencias sociales es el modo para realizar y/o llevar a cabo la investigación (Bogdan y Taylor, 1986: 15).

[7] La metodología cualitativa favorece un diseño de investigación con una estrategia abierta y no estructurada, esto para tener acceso a tópicos importantes no esperados en la formulación de la investigación (Mella, 1998; García, Gil y Rodríguez, 1999).

Su carácter exploratorio permite la comprensión de fenómenos socioculturales tan vastos como la educación y la interculturalidad, que en principio resultan significativamente ininteligibles, confusos y ajenos y que generan estupefacción cultural. El carácter descriptivo facilita el mapeo de la complejidad encontrada, lo que torna factible la comprensión de las interpretaciones, análisis y explicaciones de los docentes y apoderados.[8] El carácter inductivo permite desarrollar conceptos, intelecciones y comprensiones, partiendo de informaciones de primera mano, como conversaciones y observaciones (Bodgan y Taylor, 1986; Mella, 1998). Este aspecto analítico es el que sostiene los aportes teóricos y prácticos encomendados al estudio.

Para vivificar la exploración, descripción e inducción que posibilita la metodología cualitativa, se ocupa un acercamiento dialógico a la realidad. Aspecto que se condice con la comprensión teórica y epistemológica de la investigación, aquella que concibe que *"el conocimiento es un producto de la actividad humana, y, por lo tanto, no se descubre, se produce."* (Pérez, 1998 a: 28; Nogueira, 2001). El sustento fenomenológico y dialéctico del conocimiento asume que las personas atribuyen significados a sus acciones a partir de su propia existencia en el mundo histórico y social, ya que *"... la realidad está constituida no sólo por hechos observables y externos, sino también por significados, símbolos e interpretaciones elaboradas por el propio sujeto a través de una interacción con los demás."* (Pérez, 1998 a: 27).

Los significados se condensan en las interpretaciones[9] que las personas elaboran socialmente para dar sentido a la realidad. Las interpretaciones se constituyen en principios culturales que hacen las veces de modelos estructurales, explicativos y/o interventores, los cuales son dinamizados por las personas en la vida cotidiana. En otras palabras la metodología cualitativa permite comprender los esquemas de significaciones representadas en símbolos[10] y *"conectar la acción a su sentido, más que el comportamiento a sus determinantes."* (Nivon y Rosas, 1991: 46).

El diálogo, estructurado en relaciones sujeto-sujeto, permite tener acceso privilegiado a la expresividad de las personas, construyendo el conocimiento deseado a partir de la

---

[8] *"...la investigación cualitativa consiste en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables. Además, incorpora lo que los participantes dicen, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, tal y como son expresadas por ellos mismos."* (Pérez, 1998a: 46).

[9] Interpretar es representar parcialmente la realidad. Toda representación asigna valor o sentido a las cosas y situaciones. Las interpretaciones antropológicas tienen como objeto hacer inteligible una experiencia extraña. Tanto las *interpretaciones*, como las *descripciones*, son *representaciones* parciales de la realidad que, para fines intelectuales, pueden reemplazar al objeto que representan. (Sperber, 1991).

[10] Los símbolos son los objetos, actos, acontecimientos o cualidad que se sirven para vehiculizar ideas o significados (Nivon y Rosas, 1991). Símbolo se entiende en esta investigación como *significante*, forma que soporta sentido.

intersubjetividad.[11] El diálogo como herramienta operacional exhorta a la cultura e identidad de los hablantes en la medida que exige la sistematización de reflexiones que no necesariamente se habían elaborado formalmente antes del encuentro. Dichos significados creados sobre la interculturalidad, junto con los elaborados previamente, son los insumos que busca la investigación para, previo análisis, presentarlos de manera comprensible para quienes no participaron de él, buscando desprender consecuencias teóricas y prácticas de dichas significaciones (Williamson, 2002: 12).[12]

En el diálogo es posible relevar el discurso social y cultural de los interpelantes, elemento necesario para trazar el discurso social y fijarlo en forma susceptible de ser examinado (Geertz, 1997). Para ello se ha de observar, preguntar y escuchar sobre lo deseado, atender a lo dicho y no dicho en el hablar y generar una suerte de empatía con el interlocutor para una mejor comprensión.[13] Para acercarse a la empatía se debe tener en cuenta que del diálogo se espera acceder a las perspectivas sobre la interculturalidad que poseen las personas, en ningún caso la verdad o moralidad,[14] por ello se evita la propensión a enjuiciarlas (Bogdan y Taylor, 1986). Con dichas disposiciones es posible encarar la multiplicidad de estructuras conceptuales complejas (pudiendo estar éstas superpuestas, entrelazadas, ser irregulares o ininteligibles), determinar su campo social y su alcance (Sperber, 1991)[15] y comprender en último término lo que pasa en un contexto particular (Mella, 1998: 4).

El respaldo que otorga esta metodología a los resultados de la investigación se basa en la proximidad entre la información recabada y utilizada y el mundo empírico, es decir, lo que la gente piensa, dice y hace (Bodgan y Taylor, 1986). Su fortaleza deviene de proporcionar lo conocido, sentido y experimentado por los profesores y apoderados, mestizos e indígenas de la escuela Tobalaba (Mella, 1998).

La validez considera que el investigador establece relaciones dialógicas con los sujetos en estudio, por lo que forma parte del mundo social investigado (Nogueira, 2001: 28-9).[16] Esto hace que los resultados obtenidos tengan una autoría y validez socio-histórica.

---

[11] *"El conocimiento es acción y fruto de la interrelación dinámica y permanente entre sujeto y objeto de conocimiento. Es el ser humano el que conoce actuando sobre el mundo y es el mundo el que actúa sobre el ser humano, en la medida en que ambos se relacionan en la existencia."* (Williamson, 2002: 7)

[12] La intersubjetividad se construye y expresa en relaciones cara a cara, en éstas adquiere significación, ya que permiten acceder certeramente a las subjetividades al captar y sopesar la expresividad de los interlocutores.

[13] *"Empatía implica que tratamos de ponernos en la situación del otro. Nos imaginamos que nos encontramos en la situación del otro y posteriormente nos hacemos una introspección."* (Mella, 1998: 8)

[14] En la investigación cualitativa no se da nada por sobreentendido, se tratan las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez (Bodgan y Taylor, 1986)

[15] Las estructuras de significación son códigos creados social e históricamente para formar, ordenar y/o sustentar dirigir la vida cotidiana de las personas.

[16] La metodología cuantitativa parte de premisas diferentes: el conocimiento hay que descubrirlo y explicarlo, por tanto él o los investigadores no influyen en el proceso de la investigación (García, Gil y Rodríguez, 1999: 34). Apoyando lo expuesto: *"El objetivo de la investigación cualitativa es la comprensión, centrando la indaga-*

La validez de los resultados está sujeta a la consideración de tres elementos. La obtención de información a través del diálogo supone que su curso no puede ser predicho por los interactuantes, lo que añade una cuota de incertidumbre ante el riesgo de que dicha interacción pueda ser truncada por la incomprensión de los participantes. Es decir, la empatía no está asegurada en tanto que no se aspira a controlar todas las variables que inciden en las interacciones comunicativas. Los datos que se obtienen están circunscritos social e históricamente. Y por último, si bien permite dar cuenta de la diversidad de significaciones que rodean a un fenómeno social, los empalmes y tensiones entre ellas pueden verse matizadas o profundizadas producto de las circunstancias particulares que enmarquen las interacciones. Todas estas limitantes son abordadas para impedir que anulen la validez de los resultados de la investigación a través de las técnicas que fueron utilizadas para obtener y analizar la información.

2.3.2 Técnicas y Etapas de la Investigación

Las técnicas de investigación serán expuestas en la medida que fueron utilizadas durante las etapas del estudio.

Las técnicas utilizadas satisfacen objetivos distintos del proceso de investigación, proceso guiado por la finalidad de establecer los empalmes y tensiones en las nociones de interculturalidad y educación de profesores y apoderados, indígenas y mestizos.[17] Las técnicas cumplieron con tres objetivos simultáneamente: (a) permitir el acceso profundo a los discursos socio-culturales en torno a la interculturalidad, (b) triangular o contrastar las informaciones[18] y (c) servir de antecedente a las sucesivas técnicas y etapas de la investigación.

2.3.2.1 Creación del Proyecto de Investigación:

La investigación toma cuerpo durante la elaboración de su proyecto, proceso que comienza a fines del año 2000, y culmina formalmente en junio de 2002 con la defensa, evaluación y retroalimentación que le otorga el examen de grado académico de antropólogo social. En esta etapa las principales técnicas utilizadas son la revisión de fuentes se-

---

ción en los hechos; mientras que la investigación cuantitativa fundamentará su búsqueda en las causas, persiguiendo el control y la explicación." (García, Gil y Rodríguez, 1999: 34).

[17] La investigación cualitativa se caracteriza por la utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación. (García, Gil y Rodríguez, 1999: 35).

[18] La triangulación de información permite acceder a los mismos tópicos significativos a través de diferentes técnicas, esto con el propósito de corroborar y/o profundizar información. La triangulación otorga sustento a las informaciones. Hay distintos tipos de triangulación: de datos (aludida al principio de esta nota); de investigadores, distintos investigadores con la misma técnica y los mismos instrumentos; teórica, distintos marcos teóricos enfocados al mismo fenómeno exhortado; metodológica y disciplinar (García, Gil, y Rodríguez, 1999: 70).

cundarias y las entrevistas no-estructuradas a expertos.[19] Ambas técnicas fueron alternándose y ocupándose hasta las etapas finales de la investigación.

- Revisión de fuentes secundarias: Revisión de material escrito relevante por su aporte a la consecución de los objetivos o por permitir profundizar y/o transformar aspectos del diseño de investigación, marco teórico, metodológico o bien del modelo de análisis. Esta técnica se realizó durante todas las fases de la investigación. Su registro fue en fotocopias y cuaderno de campo, en este último a modo de fichas.

- Entrevistas no-estructuradas: Conversaciones temáticas exploratorias orientadas por los objetivos de investigación. Se caracterizan por ser dinámicas y flexibles. Su carácter eminentemente exploratorio sirve de base para la elaboración de instrumentos para técnicas postreras y más prolijas. El registro se realizó en cuaderno de campo.

2.3.2.2 exploratoria de terreno:

En esta fase se inician y consolidan los contactos y/o rapport con la comunidad educativa de la escuela Tobalaba y se obtiene la información que sustenta la fase consumatoria de terreno. Esta etapa transcurre entre junio y agosto de 2002.

A los profesores se accede a través de entrevistas no-estructuradas guiadas por el objetivo general de la investigación y el apoyo de observación participante y fotografías. Fueron alrededor de treinta entrevistas no-estructuradas, las que abarcaron a casi la totalidad del universo docente.

La información de las entrevistas no-estructuradas, sumada a la contenida en el proyecto de investigación y a la permanente revisión de fuentes secundarias, se ocupa como base para la creación de un cuestionario para los apoderados de la escuela. El cuestionario fue probado en diez apoderados no incluidos en la muestra, luego de lo cual fue corregido con especialistas[20] y posteriormente implementado en reuniones de apoderados regulares gracias a la colaboración de estudiantes de ciencias sociales de distintas universidades de la capital. La información extraída del cuestionario fue sometida a un análisis cuantitativo[21] que permitió obtener una caracterización socio-demográfica de los apoderados de la escuela y las frecuencias y contingencias de las respuestas.[22]

---

[19] Entre los expertos en educación intercultural que colaboraron con dicha etapa están: Miguel Bahamondes, Eliseo Cañulef, Francesco Chiodi, Judith Reyes, Guillermo Williamson, entre otros.
[20] El cuestionario fue discutido con el antropólogo Juan Carlos Skewes y el educador Sebastián Donoso.
[21] El análisis cuantitativo fue hecho a través del programa estadístico computacional SPSS versión 11.0, a través de la formula chi cuadrado.
[22] El cuestionario se encuentra en el anexo II, apartado 2.7.1. Para obtener detalles de las características del cuestionario implementado y sus resultados se pueden apreciar en el anexo II.

- Cuestionario: Consiste en una hoja con preguntas abiertas y cerradas estándar guiadas por los objetivos. Su carácter es exploratorio y se realiza conforme a la información obtenida a través de la revisión de fuentes secundarias y de las entrevistas no-estructuradas. Permite recabar información necesaria para elaborar instrumentos de técnicas más sustanciales y proporcionar datos comparables.
- Observación participante: Proceso planeado y sistemático, llevado a cabo por un especialista y orientado en función de aspectos pertinentes para la investigación. Implica interacciones sociales, por lo cual también supone reflexividad respecto de la intervención del observador en lo observado. La observación participante, si bien permanece latente durante todo el periodo que dura la recolección de información en terreno, está pensada como una técnica complementaria, de apoyo a la implementación de los cuestionarios y de las entrevistas.

- La fotografía: Representaciones visuales de la realidad orientadas a apoyar y complementar el registro llevado a cabo por las entrevistas no-estructuradas y semi-estructuradas.

2.3.2.3 Fase Consumatoria de Terreno:

Producto de la información obtenida en las fases anteriores, preferentemente las entrevistas no-estructuradas y el cuestionario, se procede a generar los insumos requeridos para la principal técnica de investigación, las entrevistas semi-estructuradas. Los entrevistados fueron en total dieciocho: seis docentes, siete apoderados mapuche y cinco mestizos, los que fueron seleccionados en función de los criterios señalados en la muestra extraída del universo (apartado 3.2). Los insumos incluyeron la creación de una pauta piloto sometida a crítica de expertos y modificada luego de la tercera entrevista.[23]

- Entrevistas semi-estructuradas: Conversaciones temáticas profundas orientadas por una pauta estándar de preguntas (pauta creada en función de la información recabada por las técnicas exploratorias: entrevistas no-estructuradas y cuestionarios). Esta técnica posee intervención del investigador, el cual ha de superar la tensión entre la necesidad de profundizar en los temas tratados y la posibilidad de que esta necesidad se vuelva tendenciosamente invalidante. Esta técnica es concebida para la médula de la investigación, procurando acceder a partir de ella a las significaciones en torno a la interculturalidad por parte de profesores y apoderados, indígenas y mestizos. El registro se lleva a cabo a través de grabaciones.

La información obtenida de las entrevistas semi-estructuradas es la base del informe final y su tratamiento es a través de análisis de contenido.

[23] La pauta de entrevistas se encuentra en el anexo III, apartado 3.3.1. Detalles de las características de las entrevistas semi-estructuradas y sus resultados se pueden apreciar en el anexo III.

2.4 Análisis de Contenido

El análisis de contenido a que fueron sujetos los discursos obtenidos a través de las entrevistas semi-estructuradas (en adelante ESE) realizadas a profesores y apoderados, indígenas y mestizos, fue sistemático y secuencial, requiriendo de la utilización de diversos instrumentos que permitieran transformar las transcripciones de las ESE en las nociones de educación e interculturalidad requeridas.[24] Para ello se emplea un proceso continuo de reducción, categorización, organización, clasificación e interpretación de la información.[25]

El análisis de contenido realizado posee dos niveles de profundidad, uno descriptivo conducente a conocer las respuestas obtenidas en las ESE y otro interpretativo que resuelve las nociones relevantes para la investigación: interculturalidad, relaciones interculturales, etc.

2.4.1 Nivel I - Descriptivo

El nivel primario de análisis busca identificar en las respuestas las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas (Martinic, 1995). Para ello se emprende un proceso de reducción de datos: *"...la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable."* (García, Gil y Rodríguez, 1999: 205). Dicha reducción permitió identificar las unidades de sentido y reconstruir los principios culturales a través de relaciones oposición o equivalencia (Martinic, 1995).

Se comienza con la segregación y numeración de las entrevistas (entiéndase transcripciones) en función de los sujetos socioculturales entrevistados: docente, apoderado mestizo, apoderado mapuche. Con una muestra aleatoria de la mitad de las entrevistas se generó un instrumento, denominado *libro de indicadores*, que permite registrar la ausencia o presencia de las unidades básicas de sentido en las respuestas (Pérez, 1998b: 146).[26]

El libro de indicadores[27] se conforma con las respuestas de la muestra de ESE, su criterio de elaboración fue temático, es decir, se crearon unidades codificadas en función de las preguntas, temas y sus representaciones (Navarro y Díaz, 1993: 193).[28]

---

[24] Una descripción in extenso del modelo de análisis de contenido se puede apreciar en el anexo III, apartado 3.2.

[25] *"Es pues evidente que la organización y análisis de los datos, aunque en una forma preliminar y fragmentaria, a menudo se encuentran desde el principio del estudio"* (Young, 1960: 582).

[26] Las unidades de análisis hacen las veces de "átomos de significado", los cuales serán posteriormente objeto de clasificación y recuento (Pérez, 1998b: 146).

[27] Libro de indicadores en anexo III, apartado 3.3.2.

[28] Esto es lo que se conoce como criterio textual, el cual consiste en definir la unidad de contexto (unidad de análisis, unidad significativa) por alguna característica sintáctica, semántica o programática, del entorno de cada unidad de registro (Navarro y Díaz, 1993: 193). El criterio extratextual obedece a características externas de los documentos u informaciones analizados (Ibid.).

Con el libro de indicadores se procedió a revisar sistemáticamente todas las entrevistas para registrar en una base de datos Excel la presencia o ausencia de los indicadores.[29] Al someter todas las entrevistas a dicha codificación se fueron agregando aquellas unidades de sentido que no fueron observadas en la muestra, lo que da como resultado el libro de indicadores final. Una vez reelaborado el libro de indicadores se procede a crear el principal instrumento de análisis, el mapa significativo.

2.4.1.1 El Mapa Significativo

> *"El sistema de categorías que constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura del conjunto."*
> (García, Gil y Rodríguez, 1999: 211)

El mapa significativo es una matriz que representa la información a través de bosquejos claros, ordenados y económicos (Young, 1960: 584). Es una tabla de doble entrada, las filas corresponden al libro de indicadores final y las columnas a los sujetos sociocultures en cuestión. En los cuadrantes se registra la frecuencia de la ausencia y presencia de todos los indicadores a través de la observación del código en la base de datos.[30]

Esta herramienta analítica usa procedimientos cuantitativos con fines descriptores para determinar la frecuencia de ciertos indicadores, quedando el análisis de contenido propiamente reservado a otros procedimientos.[31] Así principalmente sirve para obtener la dispersión semántica de las respuestas de las ESE, es decir, el mapa de los significados y las frecuencias que en los discursos se encontraron. A su vez torna posible un análisis multi-variable:

- De las columnas segregadas por sujeto sociocultural se obtiene la estructura de las respuestas otorgadas en las ESE. Gracias a las frecuencias de los indicadores se pueden fijar los contenidos apreciados en los discursos de los profesores, los apoderados mestizos y los apoderados mapuche, así como ver las tensiones internas de los principios culturales de dichos discursos.

- Se puede hacer un análisis comparativo de los contenidos evidenciados en los apoderados mestizos y mapuche.
- Se puede hacer un análisis de las diferencias entre las personas según su rol educativo, es decir, apoderados y profesores.

---

[29] Ver fragmento de base de datos en anexo III, apartado 3.3.2.
[30] Ver fragmento de mapa significativo en anexo III, apartado 3.2.3.
[31] *"Las tablas de frecuencias resultarían útiles al presentar informes de investigación, ya que permiten una visión de conjunto de los datos descriptivos."* (García, Gil Y Rodríguez, 1999: 217).

- Se puede hacer un análisis comparativo de las apreciaciones de los mestizos (apoderados mestizos y profesores) e indígenas (apoderados mapuche)

Todas estas posibilidades de análisis fueron utilizadas para analizar las informaciones obtenidas por las ESE. Para ello se fijan los discursos de los sujetos socioculturales por separado, se denotan tensiones internas manifiestas, luego se aprecian las diferencias y empalmes entre: apoderados mestizos y mapuche, entre apoderados y profesores y/o entre mestizos y mapuche.

2.4.1.2 Operativización del análisis nivel I

La consumación de las posibilidades que otorga el mapa significativo se obtiene a través de un proceso de retroalimentación con las transcripciones de las entrevistas. Considerando la estructuración del mapa en función de las preguntas, temas y sus representaciones se vuelve a las transcripciones de las ESE para corroborar la presencia o ausencia de los indicadores y aportar profundidad significativa a los mismos.

La estructura significativa retroalimentada con los discursos evidenciados en las transcripciones se representa de manera extensa y profunda en apartados enunciados con la pregunta original de la pauta de entrevistas y sustanciados con las categorías e indicadores de las respuestas de los sujetos socioculturales en cuestión. Además se da cuenta separadamente de las tensiones internas en los contenidos.[32]

2.4.2 Nivel II – Interpretativo

El segundo nivel de análisis es interpretativo y articula dos propósitos: (a) comprender como un todo estructurado y significativo las nociones de interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos (García, Gil y Rodríguez, 1999: 213)[33] y (b) fijar los empalmes y tensiones que poseen los sujetos socio-culturales aludidos. Así los resultados de este análisis dan vida a los capítulos medulares de la investigación: capítulo cuatro *"Educación e Interculturalidad en Profesores y Apoderados, Indígenas y Mestizos"* y cinco *"Empalmes y Tensiones Socio-culturales en Torno a la Educación e Interculturalidad"*.

"La educación e interculturalidad en Profesores y Apoderados, indígenas y mestizos" se construyó de la siguiente manera: Sobre la base de las respuestas y sus tensiones fijadas a partir del análisis nivel 1 se identifican y construyen las unidades mínimas de significado, privilegiando la condensación de términos o códigos, es decir, se aúnan conceptos que se asocian a una misma realidad en un meta-concepto que los incluye o sinte-

[32] Dicho documento constituye los resultados del análisis a las ESE presentado en el anexo III, apartado 3.4.
[33] Este nivel de análisis busca establecer el sistema simbólico que articula los distintos sentidos. Sistema que descansa en distinciones o clasificaciones que los sujetos hacen de la realidad y las combinaciones y regulaciones que surgen de principios culturales (Martinic, 1995).

tiza (Martinic, 1992: 18). Con estas unidades de significado se generan de manera articulada las nociones de interculturalidad y toda su diáspora de significantes adjuntos como: cultura, identidad, lengua, relaciones sociales e interculturales, evidenciadas en los distintos sujetos sociales.[34] La articulación de la información se realiza a través de la exposición de los ejes significativos identificados en los temas privilegiados, a saber: [35]

1) Educación, escuela y participación social en la educación.
2) Escuela, diversidad socio-cultural e identidad.
3) Fundamentos de la educación intercultural.
4) Consideraciones a la educación intercultural bilingüe.

Al interior de cada eje se enfatiza la descripción semántica de las categorías y sus tensiones internas (Greimas, 1976: 39), con ello se busca la construcción de un objeto susceptible de ser examinado que vaya más allá de los enunciados o verbalizaciones de los textos en cuestión (Martinic, 1992: 7). Una vez identificadas y acopladas las unidades básicas de sentido se concluye la presentación con una síntesis interpretativa global que permite reconstruir el modelo simbólico subyacente de educación e interculturalidad en profesores y apoderados, indígenas y mestizos y sus tensiones (Martinic, 1995). Esta exposición allana el camino para comprender, a través del marco teórico, las distintas características de las nociones de interculturalidad que poseen los sujetos sociales en cuestión y las tensiones que se presentan tanto en su interior (como sujetos socioculturales) o bien con los otros sujetos socio-culturales aludidos.[36]

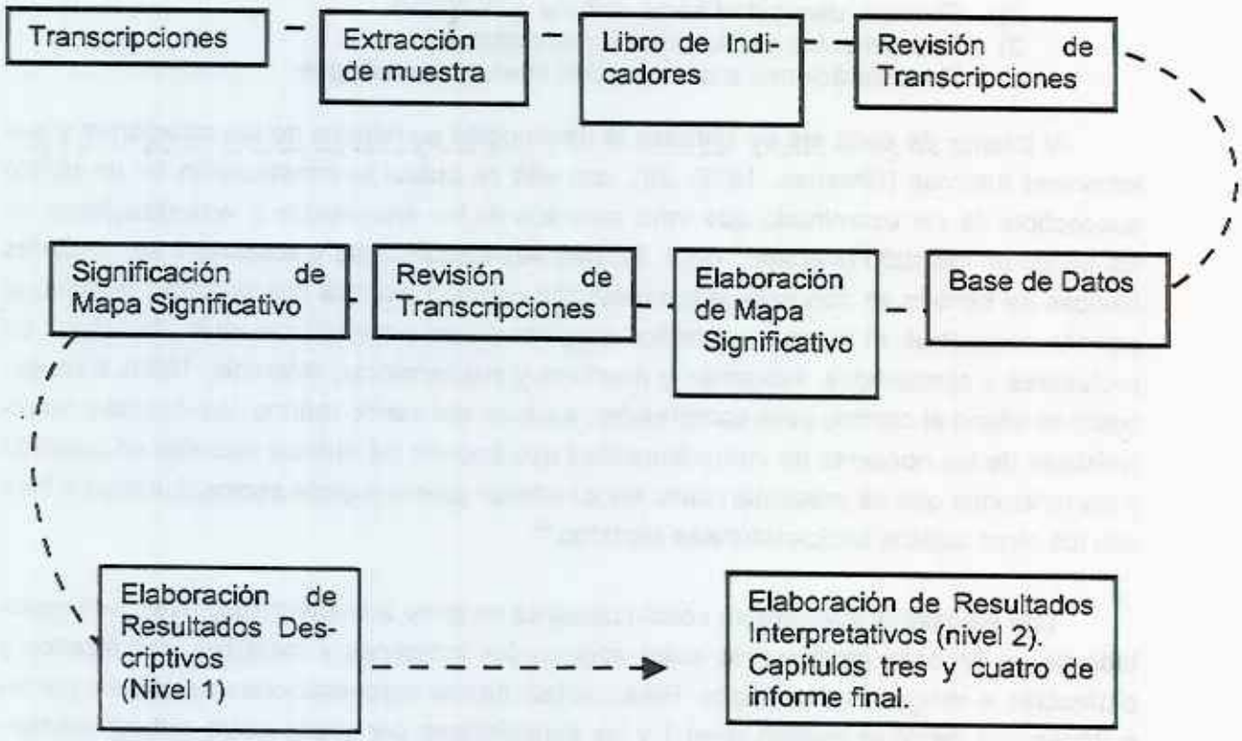
"Los empalmes y tensiones socio-culturales en torno a la interculturalidad" son resultado de un proceso comparativo entre apoderados indígenas y mestizos, apoderados y profesores e indígenas y mestizos. Para realizar dichas comparaciones se utilizan los resultados que arrojó el análisis nivel 1 y las exposiciones por sujeto socio-cultural presentadas en el capítulo precedente. Al mismo tiempo que se exponen las comparaciones del caso se van vinculando a la comprensión teórica de la investigación y desprendiendo constantes analíticas. Dichas constantes en los empalmes y tensiones son expuestas en cuadros comparativos binominales, entre dos sujetos socio-culturales y, globales, de la unión de todas las comparaciones realizadas.

Finalizada la fijación de las nociones y los empalmes y tensiones. Se deja la puerta abierta para desarrollar las conclusiones de investigación: dicho acápite incluye la revisión del cumplimiento de los objetivos, aportes teóricos a la interculturalidad y prácticos a la educación intercultural urbana, finalizándose con el resalte de aquellos problemas que la

[34] *"En una investigación, los datos acumulados, clasificados y organizados, necesitan traducirse al lenguaje conceptual"* (Young, 1960: 596).
[35] Se comprende *"eje semántico a este común denominador de los dos términos, a este fondo del cual se destaca la articulación de la significación. (...) el eje semántico tiene como función la de subsumir, la de totalizar las articulaciones que le son inherentes."* (Greimas, 1976: 32).

investigación no pudo apreciar de manera idónea y que necesitan una preocupación particular o bien aquellos que surgen luego de los resultados de la misma.[37]

2.4.3 Esquema General de Análisis de Contenido



[36] En una investigación analítica no sólo se aplican conceptos a la información, sino que se intenta comprender los hechos a través de teorías y modelos interpretativos. (Young, 1960: 601).

[37] *"Frecuentemente, cuando se termina una pieza de investigación, se ve que han surgido nuevos problemas, nuevos temas y nuevas cuestiones como resultado de los que originalmente se habían considerado en el trabajo de investigación. Algunos de estos problemas pueden constituir la base para otras investigaciones y para la formulación de nuevas teorías y leyes sociales que puedan modificar o reemplazar a las antiguas."* (Young, 1960: 603).

Capítulo III

Educación e Interculturalidad en Profesores y Apoderados, Indígenas y Mestizos

Con este capítulo se alcanza la base para los posteriores análisis propuestos por la investigación, las representaciones sobre educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos de la escuela Tobalaba.

Para orientar el desarrollo de los planteamientos recogidos de cada uno de los sujetos socio-culturales privilegiados, se transitará desde las nociones más amplias como lo es educación y escuela hasta aquellas más específicas como educación intercultural bilingüe. Son cuatro ejes semánticos los que ordenan este transitar: (a) la visión de la educación, la escuela y la participación social en la educación, (b) la visión de la escuela, la diversidad socio-cultural y la identidad, (c) los fundamentos de la educación intercultural y (d) consideraciones a la educación intercultural bilingüe. Al interior de cada eje se utilizará el bagaje conceptual expuesto en los antecedentes teóricos de la investigación (Cap. I) y se pondrá especial énfasis a la descripción semántica de las categorías y las tensiones internas que se presenten. Esto último como una manera de abarcar la polisemia subyacente en los discursos y establecer relaciones significativas complejas e inclusive contradictorias.

El capítulo se inicia con los planteamientos de las personas mapuche y luego la de los mestizos, lo que se traduce en que primero se desarrollarán los postulados de los apoderados mapuche, luego la de los apoderados mestizos y, por último, los profesores. Los contrastes entre las apreciaciones se reservan para ser abordados sistemáticamente en el próximo capítulo.

3.1 Educación e Interculturalidad en Apoderados Mapuche

3.1.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "Cambia la Educación pero sin la Participación de los Apoderados"

"Cambia la educación pero no la participación de los apoderados en ella". Esta sentencia sintetiza las apreciaciones de los apoderados mapuche que, al tiempo que observan las transformaciones en la educación y apoyan la labor social de la escuela, demandan para sí una mayor implicancia en la comunidad educativa. Estos tres aspectos reseñados se procederán a profundizar.

Los apoderados mapuche difieren en sus apreciaciones respeto de la educación en su historia, esto basado en la consideración no resuelta en torno a la pérdida de violencia simbólica y fáctica de los docentes hacia el estudiantado. Por una parte se elogia, por otra se condena.

La mayoría considera que en el tiempo la educación ha mejorado, sobre todo porque los estudiantes aprenden más, esto gracias a la evolución y modernización del sistema de enseñanza (ama. 1,2,5,6,7), *"...yo veo que ha cambiado más, han avanzado, hay más modernismo, entonces para mí es bueno..."* (ama.7). Haciendo un alto en la exposición, se subraya la utilización de conceptos angulares de occidente para calificar un desempeño apropiado de la educación, como evolución y modernidad. El primero denota un cambio positivo en el tiempo y el segundo, como se apreciará a continuación, denota un reconocimiento de la diversidad cultural, relaciones pedagógicas más dialógicas y mayor autonomía de los estudiantes.

Una mejor y más moderna educación se sustancia en: más consideración y oportunidades a la gente indígena, específicamente mapuche, lo que se refleja en un trato menos humillante (ama. 7), que los docentes ya no golpean como antaño a los estudiantes (ama. 3,7) y mayor libertad y autonomía de los educandos para desempeñarse en el sistema educativo (ama. 1,2,5).

Parte de los apoderados mapuche evalúa negativamente los cambios acaecidos en la educación (ama. 1,4) debido a que los estudiantes aprenderían menos que antes, aspecto potenciado por la inclusión agresiva y disuasiva de los medios de comunicación de masas, *"...en ese tiempo no había tele, en muchos hogares no había ni radio, entonces lo que uno hacía era estudiar no más..."* (ama. 1). Los argumentos de esta depreciación de la educación señalan el encarecimiento de la educación, es decir, la escuela pide más dinero a las familias para desarrollar su labor (ama. 1,4), menos exigencia para los educandos en rendimiento y comportamiento (ama. 1,3) y menos respeto de estos últimos para con los profesores (ama. 3).

Cuando se observó el desempeño general de la escuela Tobalaba como agencia educativa, se apreció una aceptación amplia a su cometido. Sin embargo, dicha aceptación no redunda mecánicamente en un futuro auspicioso para los estudiantes. La escuela por sí sola no es capaz de contrarrestar las constricciones socio-económicas que les impone su entorno.

Los apoderados mapuche ven el futuro de sus pupilos de maneras disímiles. La mayoría es optimista en términos laborales y educativos (ama. 2,4,5,6,7). Este optimismo es matizado con planteamientos dubitativos que asumen la historicidad de los desarrollos de los estudiantes (ama. 1,3,5,7) y con una visión pesimista alusiva a que los estudiantes re-

petirán la vida de sus padres debido a su incapacidad intelectual y la falta de medios para subsanar un escenario socio-económico adverso en que prima la droga, violencia intrafamiliar, alcoholismo, etc. No obstante, los balances generales denotan una aceptación de la labor de la escuela al permitir que los apoderados y estudiantes realicen sus sueños a futuro, esto porque la preocupación, exigencia y pertinencia de la labor de los docentes y los contenidos que imparten serían adecuados (ama. 2,4,5,6). Se debe consignar que parte de los apoderados mapuche señala que la labor de la escuela no es suficiente para la consecución de sus sueños, no por deficiencia suya sino en consideración a las pocas oportunidades que otorga el medio socio-económico a los estudiantes (ama. 1,3,7).

La participación de los apoderados en la educación no es auspiciosa, ya que es baja y de mala calidad. Las razones se endosarían a la falta de consideración de la escuela y a la infantilización de su rol, al tratarlos como productos y no como productores de la cultura escolar. Aún así reivindican la necesidad de una participación más activa de los apoderados en la comunidad educativa.

Los apoderados mapuche aseveran que sólo un 50% de los apoderados asisten a las reuniones regulares en la escuela, asistencia motivada por un sentido de deber y responsabilidad y por cierto, para informarse. La no-participación se debe a problemas de índole laboral y en menor medida, por desinterés. El desinterés se nutre, entre otras cosas, en la consideración que como apoderados son irrelevantes, ya que son tratados como anexos de los estudiantes, es decir, se infantiliza su rol (ama. 3). Más aún, perciben que no todos los apoderados son considerados de la misma manera, develando una falta de igualdad en el trato (ama. 2,3). La participación en actividades escolares es baja (Anexo II, apartado 2.5, tabla 8-9), y se debe a que los apoderados no han sido invitados (ama. 2,3,6) o bien fallan los canales de comunicación escuela-familia. La asistencia a actividades se funda en deseos de ayudar a la escuela y a la educación de sus estudiantes (ama. 5,7).

La mayoría cambiaría las reuniones de apoderados, las harían más cortas y concisas y se introducirían nuevos temas que las agilicen (ama. 2,3,4). Respecto de los temas también se sugiere que se cambie la obsesión por los reclamos en contra de los estudiantes y se toquen temas de interés público (ama.3). Se aprecia un deseo de lograr mayor unión y camaradería entre apoderados y entre éstos y la escuela (ama. 2,4).

Una mejor participación social en la educación se lograría tomando en cuenta a todos los apoderados por igual (ama. 2,3), un mejor trabajo de la dirigencia de los apoderados (ama. 3,5) y conversar con quienes no participan para indagar en sus motivos y tratar de subsanarlos.

3.1.2 Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-Cultural e Identidad: "Identidad Nacional Compuesta"

Los apoderados mapuche conciben de manera compuesta su identidad y dentro de sus componentes se encuentra firmemente la pertenencia al Estado-nación chileno. Este matiz identitario será puesto en acción cuando se juzgue la labor intercultural de la escuela y a la situación socio-cultural del país. Situación que reflejará tensiones e inclusive autonegación de la pertenencia mapuche. Esta complejidad se procede a exponer.

La identidad de los apoderados mapuche es compuesta ya que acusan pertenencias diversas social y culturalmente, inclusive se evidencian procesos dinámicos de identificación, apreciándose uno de los límites de la introyección de la negación del otro cuando una parte de los apoderados afirman e invisibilizan su pertenencia mapuche.

Al bajar a situaciones más aprehensibles se aprecia que la mayoría de los apoderados mapuche aprecia que la escuela Tobalaba, en relación con otras escuelas básicas del sector, da un tratamiento particular a las personas y culturas indígenas, valorándoles al punto de superar la discriminación (ama. 1,2,4,7). Sin embargo, parte de los apoderados no aprecian diferencias entre la escuela Tobalaba y las demás, denotando una ineficacia del PME orientado a la interculturalidad (ama. 5).

La preocupación particular de la escuela Tobalaba por los y lo indígena es valorada por los apoderados mapuche, pero la anuencia con dicha orientación no es incondicional. Esto porque pese a que gran parte de los apoderados mapuche otorga su beneplácito a gestos como que el día de la escuela se celebre en el de los pueblos originarios, por aportar a la revitalización de las culturas indígenas y ser atractivo para los estudiantes (ama. 1,2,4,5,7), un apoderado señala que dicha vinculación no corresponde, porque la escuela y los pueblos indígenas no tienen relación inclusiva, percibiendo estos tipos de gestos como una pantalla y no un reconocimiento de fondo. *"No estoy de acuerdo con ese tipo de cosas, que se agarren de ese día especial de la raza indígena, que no corresponde, (...) si en el fondo yo analizo, entre un colegio y la raza indígena, no encaja, no veo por dónde, porque el colegio nace aquí cuando la colonia extranjera empezó a llegar y ya existía la época de los indígenas, entonces ¿por qué tienen que tomarse de un día especial para celebrarlo junto con la raza indígena (...) si quisieran hacer un reconocimiento no se tomaría solamente un día..."* (ama. 3). La última referencia denota que si bien escuela y pueblos indígenas no poseen una relación estrecha por ser la escuela un elemento proveniente de la matriz cultural occidental, también se aprecia que la escuela ha de reconocer a los pueblos indígenas, pero no con gestos inocuos, sino que con orientaciones explícitas y permanentes.

Además de valorarse la preocupación de la escuela por los y lo indígena se considera que el trato que se les dispensa es apropiado (ama. 2,3,4,6,7). No obstante el buen trato se significa desde dos posturas distintas: una porque la escuela no es racista y no discrimina por adscripciones culturales (ama. 3,4,6) y otra porque la escuela los discrimina positivamente manifestando un interés especial de la escuela por revivir y aprender de las culturas indígenas (ama. 7).

Dos posturas interactúan con las tendencias expuestas. Parte de los apoderados mapuche prefirió omitir juicio respecto del trato a los indígenas puesto que no ha percatado su presencia en la escuela (ama. 5), con lo que ocultan la pertenencia indígena o bien le restan valor social y/o educativo. Otra parte considera que si bien se ha ido mejorando el trato hacia los y lo indígena, aún se percibe violencia simbólica y fáctica, esta última no solamente dirigida a los indígenas. Esta violencia es tematizada como abuso de poder, ya que la escuela arbitrariamente decide el devenir escolar de algunos estudiantes, e incluso se llega a golpear a los educandos que no se ajustan a la arbitrariedad social y cultural pregonada en la escuela (ama. 1,3).

En términos netamente identitarios se aprecia que desde lo indígena la pertenencia al país y su nacionalidad no es cuestionada, es más, se desea igualdad entre todos los con-nacionales (ama. 1,4,6,7). Al sistematizar sus nociones de identidad se apunta que perciben que todos somos iguales en calidad de seres humanos (ama. 4,7) y todos pensamos distinto producto de la historicidad de las personas (ama. 1,4,5,7) y de las distintas culturas que les nutren (ama. 1,2,3). La nacionalidad referida a la educación evidenció una alegoría a las escuelas multiculturales puesto que Chile y el Estado es uno sólo. Escuelas segregadas culturalmente atentarían contra la igualdad e integridad social del país y las pretensiones de integración de los indígenas a la sociedad nacional (ama, 1,3,6). No obstante parte de los apoderados mapuche, sin dudar de la nacionalidad chilena, consideran apropiado escuelas segregadas culturalmente como una manera de superar la discriminación e impertinencia educativa (ama. 2,5).

La visión que poseen del trato que dispensa el país los extranjeros señala que no ha todos se les trata de igual manera. A los europeos y norteamericanos se les trata bien, esto por su fenotipo valorado como bello. Y a los peruanos, entre otros, mal. *"...hay extranjeros que se tratan muy bien, son muy bien tratados, y también yo he escuchado, no he visto, pero he escuchado, que los peruanos no han sido bien tratados."* (ama. 1). El mal trato responde a que los inmigrantes peruanos trabajan por menos dinero que los chilenos, subvalorando el trabajo, lo que genera malestar y celos laborales (ama. 1,5). También se identifica que el mal trato a peruanos, bolivianos y argentinos sería producto del condicionamiento ideológico generado por las clases y culturas dominantes en su calidad de dirigencia del Estado-nación chileno para negar a estos otros con los cuales se tienen o se han tenido conflictos limítrofes-territoriales (ama. 3,6).

Los apoderados mapuche prefirieron no referirse al trato de la escuela para con los extranjeros, esto porque no se consideran lo suficientemente informados como para emitir juicios certeros (ama.1,2,4,5,6,7). Dentro de la misma desatención un apoderado señala que *"...no sé si hay extranjeros ahí, no tengo la menor idea. Yo pienso que si es que hay, siempre hay discriminación para con ellos, eso pasa, tiene que existir de todas maneras."* (ama. 3). Teóricamente esa desatención de lo extranjero se comprende como invisibilización del otro y negación de la diferencia. Esto remite a que la negación del otro en la sociedad es multidireccional y no sólo orientada desde lo mestizo hacia lo indígena.

Así como se concibe la igualdad de las personas en su pertenencia a la especie humana, la desigualdad se atribuye a aspectos económicos y sociales, los cuales se supeditan a la conjunción de dos variables relacionadas: la personal y la social. En lo personal se aprecian tres pares de características: esfuerzo y sacrificio (ama. 2,3,5,6,7), mezquindad y ambición (ama. 6) y destrezas y habilidades (ama. 1). Lo social se refiere al apoyo socio-económico que poseen las personas para educarse (ama. 1,2,3,4,5,6), es decir, se identifica a la educación como pasaje a distintos estratos sociales y el acceso a ella se supedita al respaldo socio-económico de los estudiantes. Las causas de los respaldos diferenciados se debe a la injusta repartición de la riqueza y a las malas políticas de Estado y de gobierno, ambas impiden la obtención de los ingresos adecuados para que todos accedan a una buena educación (ama. 1,2,3). Tensionando a las referencias expuestas sobre las diferencias sociales y económicas entre las personas un apoderado refiere que son normales y obedecen al esfuerzo y las posibilidades de las personas, *"yo pienso que es normal. Sí es normal porque hay gente que tiene plata y uno no tiene, entonces obvio que va a trabajar, se va a sacar la porquería para poder tener algo para comer y todo eso, hay gente que tiene plata y no trabaja."* (ama. 5). Esta última comprensión se aprehende como resultado de la naturalización de la estratificación social del trabajo y las clases sociales, lo que aprecia normalidad ahí donde otros ven problemas.

3.1.3 Fundamentos de Educación Intercultural para la Escuela Tobalaba: "Interculturalidad para la Sociedad"

Los apoderados mapuche fundan la educación intercultural para afrontar requerimientos surgidos del seno de la sociedad nacional. Así señalan que es importante que la escuela Tobalaba se preocupe aún más por comprender, respetar y valorar a las personas y culturas indígenas (Anexo II, apartado 2.5, tablas 20-21). Y para eso esgrimen razones cognitivas, relacionales y ético-valorativas.

En lo cognitivo se destaca la posibilidad de que los estudiantes conozcan la historia de sus antepasados, de sus raíces (ama. 1,3,4,6) y, con menor énfasis, también del presente de lo y los indígenas (ama. 7). Este conocimiento de lo indígena se contempla como complementario al saber occidental y permite que en una escuela multicultural aquellos que detentan distintas culturas aporten a los demás su conocimiento (ama. 3).

En lo relacional se desprende que para conseguir que los distintos agentes educativos retro-alimenten la educación desde su cultura, han de cambiar las relaciones educativas desde una concepción bancaria a una participativa.

Lo ético-valorativo se ancla de distintas maneras. Al ser todos iguales poseeríamos los mismos derechos, entre ellos, una educación cultural pertinente que supere la discriminación (ama. 1,2,4). Una mayor preocupación lograría una mayor aceptación de las personas y culturas indígenas, a la par que permitiría que ellos se sientan más queridos y, por ende, reconocidos (ama. 5,6,7). Esto redundaría en una mejor integración de los indígenas a la sociedad dominante o una mejor integridad social del país.

Articulando los tres planos, se concibe que la superación de la negación del otro reporta beneficios no sólo a los y lo indígena, sino que a la sociedad en su conjunto, por permitir el acceso a un caudal de conocimiento ajeno al occidental y permitir una mejor integración social de la sociedad. Se desprende además que la labor requiere de la participación de los agentes educativos mestizos e indígenas, participación con reconocimiento de la diversidad del nosotros. Por tanto, más que ser una tarea de superación de negación del otro -indígena-, es superación de la negación del nosotros, como sociedad.

Cuando se lleva la educación intercultural fuera de los límites nacionales, se constata que los apoderados mapuche creen que sería bueno que la escuela Tobalaba se preocupara por la comprensión, respeto y valoración de las culturas del mundo y no sólo de aquellas de corte occidental (Anexo II, apartado 2.6, Tablas 22-23). Esto es avalado porque permitiría acceder a conocimientos distintos (ama. 1,3,4,5,6), explicitándose lo positivo del saber más (ama. 1,2,4) y porque serviría eventualmente a los estudiantes que viajen y accedan a otros nichos culturales (ama. 3,6,7), *"yo pienso que es bueno igual aprender, porque en una de esas hay personas que tienen la posibilidad de salir, irse a otro país con un futuro mejor y así tiene conocimientos."* (ama. 7). Los argumentos no postulan aspectos ético-valorativos por lo que denotan mayor fragilidad a la hora de concretizar dicha instancia.

La apertura de la escuela a las culturas indígenas y del mundo traería aparejado una mejor convivencia como humanidad, esto porque se sabría más de los otros y sus problemas (ama.1,4,5,6). *"Sí porque yo creo que sí estaría más, es como más unido y se sabe más, se sabe lo que pasa en otros países, culturas, esos mismos países de África en que los niños están ahí muertos de hambre, esas cosas y por qué también, sabiendo por qué pasa eso."* (ama. 6). También se expresan disidencias ya que parte de los apoderados mapuche señala que no habría una mejor convivencia puesto que es imposible mejorar las relaciones interpersonales, ellas se cimientan en un profundo miedo y desconfianza, el que se materializa en repulsión hacia los demás (ama. 3).

Todos los apoderados consideran que mejorando las relaciones sociales e interculturales se podría avanzar en la resolución de problemas sociales y económicos de la sociedad, de todas formas se pone en tela de juicio el que las relaciones puedan ser mejoradas (ama. 3). Unas mejores relaciones desembocan en la visibilidad de los otros y sus problemas (ama. 3,7), de ello devendría mayor solidaridad y ayuda mutua (ama. 1,4,5) y, por ende, mejor integración social (ama. 6). También se asume que las mejores relaciones son útiles para el nosotros en la medida que permiten acceder a conocimientos de cómo otros solucionan o intentan solucionar problemas que nos son comunes (ama. 1,5).

Los apoderados mapuche identificaron variados problemas en torno a la implementación de una mayor preocupación por los y lo indígena en la escuela Tobalaba, ellos vinculados a dos ámbitos: (a) involucrar a todos los agentes educativos en esta empresa, cuestión que en la práctica no se daría por la diferenciación orgánica de los roles educativos y la descoordinación entre ellos (ama. 3,6). (b) Superar el rechazo a la discriminación positiva por parte de las personas que aparentemente no se verían beneficiadas con esta mayor preocupación (ama. 5,6), *"gente que no está ni ahí (...) como son gente de otra clase piensan que ellos no tienen por qué aprender, ignorantes (...) yo no sé porque la gente los mira en menos, me da rabia, son nuestras raíces, siempre lo van a ser..."* (ama. 6). Superar el rechazo a la discriminación positiva también tiene otra lectura y es no exotizar y/o hacer sentir diferentes a los indígenas en consideración que el aumento de la atención a un grupo cuantitativamente minoritario en el concierto nacional podría remarcar sólo sus diferencias y no los puentes con el resto de la población, *"es bonito hablar de las raíces, pero no hacer sentir mal a los indígenas."* (ama. 6).

Como estrategias para superar los problemas antes enunciados se postula una mejor educación para la población, diálogo entre todos los agentes educativos, estudios que analicen el problema en todas sus variantes y un apoyo más decidido a las organizaciones indígenas (ama. 3).

Respecto de una mayor preocupación por las personas y culturas indígenas y del mundo en la escuela Tobalaba no se señalan problemas puntuales más que esforzarse (ama. 1,2) y prepararse idóneamente como comunidad educativa (ama. 3).

Recapitulando analíticamente lo expuesto se concibe que la inclusión de una preocupación por los y lo indígena posee más asidero argumental que la inclusión de lo mundano, deslindando fundamentos cognitivos, relacionales y ético-valorativos, en desmedro de los cognitivos del segundo. Esto destaca también el valor positivo que se le da al conocimiento y la información, enarbolándolo casi de manera autónoma en relación a aspectos funcionales o ético-valorativos. Se destaca también la agudeza al problematizar la inclusión de una mayor preocupación por los y lo indígena en la escuela Tobalaba,

principalmente por presentar la delicadeza con que ha de transitarse por la discriminación positiva para no cercenar la identidad de los indígenas.

3.1.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "Lenguas Indígenas Propias y Ajenas"

Los postulados de los apoderados mapuche frente a las lenguas indígenas en relación con la educación son complejos y revelan una tensión fundamental a ser considerada en los contextos urbanos multiculturales, las lenguas indígenas son propias y ajenas a la vez y compiten funcionalmente con el español y el ingles. Así son consideradas propias en términos de sociedad, pero ajenas en términos personales. Antes de proseguir se apunta que franquear la barrera de la pertenencia identitaria monolingüe se levanta como uno de los desafíos extraídos de los apoderados mapuche de la escuela Tobalaba.

Los apoderados mapuche concuerdan con una eventual inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela Tobalaba, señalando que les gustaria una enseñanza profunda que permita a los educandos desenvolverse en dichas lenguas integralmente (ama. 1,3,6,7). Para ello deberia ser una vez a la semana (ama. 4,6) y desde los primeros años escolares (ama. 2).

Los fundamentos de la inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela son: pertinencia basada en la cultura propia, pues son nuestras raíces y nuestra lengua (ama. 3,6), porque son atractivas y novedosas para los niños (ama. 2) y porque permite mejorar las relaciones interculturales y con ello conocer lo que piensa más gente (ama. 1,5), *"A mí me gustaría varias, porque a mí me gusta conocer gente, conocer niños, que uno no sabe lo que ellos piensan, ellos piensan tantas cosas, me gustaría que él [su hijo] también aprendiera..."* (ama. 5).

Por otra parte el inglés en la escuela es muy bien ponderado, independientemente a que sea del gusto o no de los apoderados (ama. 1). Esto porque permite que los estudiantes tengan acceso a más y mejores posibilidades comunicativas, laborales y educativas (ama. 1,4,5,6,7). Lo anterior se apoya en que es una lengua muy hablada en el mundo (ama. 1,3) y es puerta de entrada a gran cantidad de información escrita: libros, revistas y potencialidades de internet (ama. 2). En términos su implementación escolar se señala que debería impartirse desde los primeros cursos y que los estudiantes se desenvuelvan apropiadamente en él (ama. 3,6).

Sí se tuviera que elegir entre el inglés y una lengua indígena como segunda lengua para la escuela Tobalaba, la mayoría se inclina por el inglés, esto por ser práctica, universal y laboralmente conveniente (ama. 2,3,5,6). Sólo una parte reemplazaría el inglés por una lengua indígena, esto por ser propio, por ser de Chile (ama. 3). No obstante casi todos prefieren la enseñanza de ambas lenguas antes que sacrificar una de ellas (ama.

1,2,3,4,5,7). Por lo referido a las segundas lenguas educativas, se constata que el inglés posee más funcionalidad potencial en términos comunicativos, educativos y laborales y las lenguas indígenas más arraigo en la cultura propia, por tanto funcionalidad inmediata en la mejora de las relaciones interculturales y la comunicación y conocimiento de nuestra gente. Ambas funcionalidades no son excluyentes, prueba de ello es que se opte por la enseñanza de ambas lenguas.

Las apreciaciones en torno a una eventual educación bilingüe español-indígena (mapuchedungun) no estuvo exenta de tensiones, tuvo aceptación y rechazo. El apoyo se deslinda en el dubitativo y decido. La decisión se basa en que esta modalidad permite que los educandos aprehendan y aprendan la lengua indígena de mejor manera (ama. 2,3) y la mesura considera que se puede incluir la lengua indígena en todas las asignaturas e instancias escolares pero no al mismo nivel que el español, por lo menos en un principio sólo algunas palabras y/o conceptos (ama. 1,4). Su desestimación fue por considerar a las lenguas indígenas como foráneas, es más, reveló que más que pensar en educación bilingüe se debe profundizar en la lengua española como lengua propia (ama. 5).

Una de las limitantes contextuales para realizar una educación bilingüe español-indígena (mapuchedungun) fue el contar con la disposición y capacitación de los docentes para implementar esta modalidad educativa, es decir, profesores que hablen una o varias lenguas indígenas, *"no sé si a lo mejor los profesores estarán de acuerdo (...) no sé si se podrá, si habrían profesores disponibles para esos idiomas..."* (ama.1).

Respecto de la educación bilingüe, se destaca que su valoración se centra en la efectividad y eficiencia que imprime a la enseñanza de una lengua indígena. Pero se perciben en el aire las dificultades que impronta el medio en términos de reconocimiento socio-cultural de esta modalidad educacional y de insumos para concretarla, el caso de profesores bilingües. En tanto el rechazo es posible abordarlo como la comprensión de lo indígena como una categoría de la situación colonial en la cual se subsume una gran diversidad de culturas sin una vinculación más que ser el otro necesario para fundar y desarrollar la dominación, por ello se concibe la lengua indígena como foránea, como producto de la negación del otro y la comprensión colonialista de lo indígena.

3.1.5 Síntesis: Educación e Interculturalidad en los Apoderados Mapuche

Los apoderados mapuche perciben que la educación cambia sin su participación adecuada en el proceso. Así también enarbolan una identidad compuesta indígena y chilena que les permite apreciar la labor intercultural de la escuela Tobalaba y referirse a las diferencias individuales y socio-económicas. Para fundamentar la educación intercultural sobreponen a los fines particularistas una visión integral de sociedad. Al considerar la lengua y el bilingüismo en la educación denotan funcionalidades distintas para las lenguas

que coexisten en el país y un esfuerzo importante por lograr su complementación en la esfera educativa. En la presente síntesis se revisarán nuevamente estos puntos.

Los apoderados mapuche presentan visiones contrapuestas en torno a la educación nutridas de la consideración no resuelta respecto de la perdida de violencia simbólica y fáctica de los docentes hacia el estudiantado. La paradoja se posiciona al valorar que los profesores ya no golpeen y humillen a los estudiantes y la subsecuente autonomía que ha adquirido el estudiantado. Pero por otro lado observan una creciente falta de exigencia de la escuela hacia los estudiantes, lo que produce faltas de respeto y responsabilidad de estos últimos. Los apoderados mapuche refieren a la educación con nociones fundantes de occidente como lo son evolución y modernidad, esto subraya la complejidad identitaria que los sustenta y la apropiación cultural hecha de parcialidades de occidente.

En términos generales se evalúa de manera positiva la labor de la escuela Tobalaba, esto por considerarse que aporta a la consecución de los sueños de pupilos y apoderados. No obstante, al sopesar el entorno socio-económico, las exigencias a la escuela se elevan y las expectativas se aterrizan.

Respecto de la participación social en la educación se da cuenta de una baja y mala calidad de la participación, estos motivados por desinterés de los apoderados y falla entre los canales de comunicación entre la casa y la escuela. Los apoderados mapuche culpan a la escuela por dichas faltas y sienten que con acciones así van siendo marginados de la comunidad educativa. Una mejor participación de los apoderados devendría de instancias participativas más atractivas que logren hacer parte de ellas a todos los agentes implicados. Para ello se propone que sean concisas y dialógicas.

La mayoría de los apoderados mapuche considera que la escuela Tobalaba se distingue de las demás por su trato a las personas y culturas indígenas, evaluándose de buena manera el trato que les dispensa. Ese buen trato se significa desde la condición no-racista de la escuela y desde la discriminación positiva para con lo indígena. Se manifiesta también que dicho trabajo debe profundizarse porque aún persiste violencia simbólica y fáctica en la escuela.

En términos identitarios se fija la identidad de los apoderados mapuche como compuesta por sustratos indígenas y chilenos. Esto conlleva a una alegoría de las escuelas multiculturales por permitir la igualación de oportunidades para los ciudadanos y una efectiva integración social.

Respecto de la visión que se tiene del trato para con los extranjeros en el país se expresó que difieren en función del fenotipo, aspectos laborales e influencia ideológica, esta última emanada del Estado-nación chileno la que tiende a menoscabar a los extran-

jeros provenientes de países con los cuales se ha tenido conflictos político-territoriales. También se resaltó la invisibilización y negación de los extranjeros en la escuela, lo que alude a que dichos procesos serían multidireccionales y no sólo desde lo mestizo a lo indígena.

Al referir a la comprensión de las diferencias sociales y económicas entre las personas se pudo constatar la importancia que adquiere la educación como pedestal desde el cual las personas esforzadas, ambiciosas y diestras pueden asirse de una mejor condición social y económica. No obstante, se aprecia que una parte asume como naturales las diferencias socio-económicas, esto resultado de la naturalización de la estratificación social del trabajo y las clases sociales.

La educación intercultural como mayor preocupación educativa por los y lo indígena, se fundamenta cognitivamente por permitir el acceso a conocimientos complementarios a los occidentales. Relacionalmente, por ayudar a trasladar el eje desde el depósito de contenidos hacia su construcción mancomunada por parte de los agentes educativos. El sustrato ético-valorativo se funda en la comprensión de una educación cultural pertinente que labore por una mayor aceptación y reconocimiento de las personas y culturas indígenas, lo que supera la discriminación y ayuda a la integración social del país. Articulando estos planos se concibe a la superación de la negación del otro como superación de la negación del nosotros, es decir, los beneficios ulteriores se orientan a la sociedad y no a una cultura particular.

Una mayor preocupación educativa por las personas y culturas del mundo puso de relieve fundamentos cognitivos como el acceder a más conocimientos y solventar a los estudiantes que eventualmente accedan a culturas distintas de la propia.

La educación intercultural abierta a lo indígena y mundano aportaría a una mejor convivencia social desde lo local a lo global, esto porque se sabría más del otro y sus problemas. Uno de los aspectos más sensibles fue la consideración de que unas mejores relaciones interpersonales son casi imposibles, por el miedo y desconfianza empotrado en las personas. Pese a ello se considera que mejores relaciones sociales e interculturales sirven a la resolución de problemas sociales y culturales porque desembocan en la visibilidad de los otros y sus problemas lo que generaría mayor solidaridad y ayuda mutua y, por ende, mejor integración social. Así mismo, mejores relaciones permitirían acceder a conocimientos del cómo otros solucionan o intentan solucionar problemas que nos son comunes, por ende, tiene un beneficio inmediato para el nosotros.

Dentro de los problemas identificados para con la educación intercultural se destaca el lograr involucrar a todos los agentes educacionales y superar el miedo a la discriminación positiva por parte de quienes no ven beneficios en dicha empresa y por quienes ob-

tendrían mayor visibilización es decir, los estudiantes indígenas. Ante esto se debería trabajar enfatizando los puentes y divergencias de las culturas involucradas en las aulas y contextos de referencia.

Al referir a las segundas lenguas educativas se valora la inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela, lo que no significa desestimar el inglés. Ambas lenguas gozan de funcionalidades distintas, el inglés potencialmente en lo comunicativo, laboral y educativo y la lengua indígena inmediatamente en lo comunicativo.

Una eventual educación bilingüe español – indígena (mapuchedungun) tuvo aceptación, distanciamiento y rechazo. La aceptación se apuntó por permitir que la lengua indígena se aprendiera de manera más efectiva, la moderación destacó una inclusión pausada del bilingüismo, identificándose la falta de profesores bilingües como aspectos a considerar y el rechazo se motivó por considerarse a las lenguas indígenas como foráneas. Este rechazo se comprende por la interpretación de lo indígena con una categoría omnicomprensiva de la situación colonial, esta lectura reivindica la diversidad de culturas como inconmensurables por su dinamismo en una sola categoría, como lo es "indígena".

3.2 Educación e Interculturalidad en Apoderados Mestizos

3.2.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "La Necesidad de Integrar Efectivamente a los Apoderados"

Se presenta la manera como los apoderados mestizos aprecian el entorno educativo de ellos como apoderados y de sus hijos como estudiantes. Estas consideraciones permitirán levantar las apreciaciones en torno a la educación en general y dar el soporte para sus posteriores desarrollos de interculturalidad

Los apoderados mestizos se muestran conformes con el desarrollo de la educación y el desempeño de la escuela Tobalaba. Así también denotan deseos de potenciar el trabajo educativo con una participación más activa de los mismos apoderados en la comunidad educativa.

Los apoderados mestizos consideran que la educación que se imparte en la enseñanza básica no ha sufrido cambios sustanciales desde que fueron escolares. En otras palabras, la mayoría no evidencian juicios de valor respecto de que la educación esté mejor o peor que antaño, sólo uno refiere a que ahora estaría mejor que antes (ame. 8). No obstante lo señalado, todos aprecian cambios en la educación, por un lado en nuevos y más complejos contenidos y asignaturas y por otro, en el papel del docente, observando en ellos un cambio de posiciones autoritarias a dialógicas, dado que ya no golpearían a

los educandos y también que estarían más preocupados y exigentes con los estudiantes (ame. 8,11,12).

El futuro de sus pupilos lo observan de manera optimista, considerando que la escuela Tobalaba aporta al logro de los sueños y expectativas de ellos y los estudiantes. Ese optimismo se concretaría en que los estudiantes lograrán ser más que ellos, tanto en el ámbito educativo como en el laboral-remuneracional. No obstante, los apoderados mestizos contemplan el complejo entorno social en que se emplaza la escuela y en el cual se desenvuelven los estudiantes.

En este escenario consideran que la labor de los apoderados en la educación debería ser más activa y protagónica, a objeto de contrarrestar la hostilidad del entorno y lograr efectivamente que los sueños y expectativas de los estudiantes y apoderados se consumen (ame. 9). Dados los antecedentes recopilados es posible extrapolar el hecho de que, en líneas generales, los apoderados mestizos se encontrarían conformes con la labor de la escuela y de los profesores, incluyendo por cierto el trabajo realizado desde el 2000 a la fecha que dice relación con la interculturalidad. Sin embargo, se aprecian disyunciones, precisamente cuando se evalúa su propia labor en la educación y por ende, la participación social en la educación, considerándose ellos, en tanto apoderados, como agentes externos a la comunidad educativa.

Los apoderados mestizos afirman que la asistencia a las reuniones de apoderados no alcanza a ser la mitad de los implicados (ame. 8,12), y el número que participa de las distintas actividades de la escuela es dramáticamente menor (Anexo II, apartado 2.3, tabla 8-9). La asistencia a las reuniones de apoderados tiene la constante de que siempre son los mismos que asisten y su motivación estriba en la obtención de información respecto del devenir escolar de sus pupilos (ame. 10,11).

La situación es cualitativamente diferente cuando se refiere a la motivación que orienta la participación en actividades escolares, originada preferentemente por el interés y deseo de cooperar con la labor de la escuela (ame. 10,12). La falta de participación del grueso de los apoderados en las instancias escolares institucionales se debería principalmente a la conjunción de tres factores: falta de compromiso con la escuela y educación de sus pupilos (ame. 8,10,11,12), inmersión cotidiana en situaciones sociales y laborales excluyentes (ame. 8) y los graves flagelos sociales que los acosan, como droga, alcoholismo, cesantía, etc. (ame. 11).

La mitad de los apoderados mestizos está conforme con las actuales reuniones de apoderados (ame. 10,12). La otra mitad considera que sería apropiado realizar cambios encaminados a hacer más atractiva y participativa las reuniones. Para lo cual proponen más charlas temáticas que traten aspectos de interés público y/o de toda la comunidad

escolar (ame. 8,9,11). Considerando lo apuntado, se aprecia de manera deficitaria la labor de los apoderados en la educación, en función de los que participan y su calidad. Se aprecia veladamente que si bien la participación social en la educación es baja y de mala calidad, debería revertirse. Las maneras para lograr este giro serían el otorgar facilidades formales para la asistencia a las reuniones y actividades, principalmente adecuación horaria y cambiar las dinámicas instructivas que adquieren las relaciones sociales al interior del establecimiento, introduciendo más espacios de conversación, los cuales otorgarían novedad a los encuentros y reconocimiento a los apoderados como participes de la comunidad educativa.

En un plano autorreferente afirman que una mejor participación también depende de un mejor trabajo dirigencial de sus representantes, el cual debería ser más motivador.

3.2.2 *Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-cultural e Identidad: "El Otro y el Nosotros de los Apoderados Mestizos"*

Los apoderados mestizos establecen una clara diferencia entre indígenas y extranjeros. Consideran a los primeros como parte de un nosotros y a los segundos como otros, asimismo aprecian que la escuela da un tratamiento particular a cada uno de ellos.

En términos generales se considera que la escuela Tobalaba, a diferencia de otras escuelas del sector, da un trato apropiado a las personas y culturas indígenas. Sin embargo, el concepto "apropiado" difiere sustantivamente: para algunos es porque en la escuela no se discrimina o hace diferencia con los estudiantes (ame. 9,11,12); para otros, porque en la escuela hay una preocupación especial por las personas indígenas, una suerte de discriminación positiva, lo que se traduciría en ayuda y apoyo para con ellos (ame. 8,10); y para otros, es apropiado ya que en la escuela se trabajan temas referentes a los pueblos indígenas (ame. 12), con lo que se naturaliza la inclusión de lo indígena en la escuela Tobalaba.

Al referir particularmente al trato de esta escuela para con las personas y culturas indígenas las opiniones cambian. Principalmente se refuerza la idea de que en esta escuela se trataría a todas las personas de igual manera (ame. 9,10), esgrimiendo que la escuela Tobalaba no sería racista y operaría valorando la calidad de las personas. Sin embargo, y pese a todo el trabajo orientado a soslayar dicho aspecto, se aprecia que persisten descalificaciones para con los estudiantes indígenas, principalmente por parte de los estudiantes mestizos (ame. 9), incluso se llega a calificar a la escuela como racista debido a la violencia que se da en su interior, la que no sólo se dirigiría a personas indígenas (ame. 11).

Se aprecian dos acercamientos distintos al trato que recibirían los pueblos indígenas en la escuela Tobalaba. Por una parte se valora la consideración o reconocimiento que la

escuela otorga a las personas y culturas indígenas, el cual no se daría en otras escuelas del sector y, por otro lado, se constata que para un sector el reconocimiento no habría dado los resultados esperados, sobre todo en la superación de la violencia simbólica para con los indígenas al interior de la escuela.

En términos identitarios se considera a las personas y culturas indígenas como parte del nosotros, pero ese nosotros se fundamenta desde aristas distintas. Por una parte están aquellos que consideran a los pueblos indígenas como constitutivos de sus raíces (ame. 9,11), es decir, que comprenden que dentro de sí también tiene cabida lo indígena, por lo que el reconocimiento social y educativo es pertinente para valorar y conocer lo nuestro *"...los araucanos se tuvieron amores con las españolas, los españoles con las araucanas, entonces eso se mestizó, así que no puedo pelear, porque a lo mejor yo también tengo sangre (...) todos tienen que estar juntos, tanto araucanos, como chilenos, como españoles, como quieran llamarnos, eso es lo que yo creo."* (ame. 9). Por otra, los que aluden a la igualdad de todas las personas lo hacen en un nosotros que se funda en la calidad de seres humanos y no en pertenencias identitarias particulares (ame. 12). Esta igualdad también es vista como respuesta al miedo a la diferencia y/o fragmentación social, es decir, independientemente de las pertenencias identitarias de las personas se debiere buscar a toda costa, incluso en la imaginación, la evidencia de que todos somos iguales (ame. 8,12). Esto da pie para un matiz que homologa igualdad a asimilación, en el sentido de que sin dicha igualdad no se lograría la deseada integración de los indígenas a la sociedad nacional (ame. 11).

Respecto del trato que recibirían en esta escuela los estudiantes y apoderados extranjeros, en su mayoría peruanos, los apoderados mestizos evidenciaron tensiones en sus apreciaciones. Por un lado están quienes consideran que reciben un trato idéntico al del resto de los con-nacionales, por ende, bueno (ame. 8,10). En tanto que otra parte señala que se les trataría mal, estando sujetos a discriminación (ame. 9,11), materia respecto de la que se procede a profundizar.

Se asume que el mal trato en la escuela para con los extranjeros obedecería a los patrones nacionales, más no exclusivos de la escuela Tobalaba. Se considera que en el país se trata de distinta manera a los extranjeros, articulándose el racismo y arribismo que detentaría la sociedad. Esto implica discriminar a las personas en función de su situación socio-económica y/o de su raza o fenotipo. Ello deriva en que a las personas inmigrantes de países desarrollados y de tez blanca se les trate bien (ame. 12), en tanto que a las personas provenientes de países latinoamericanos y de estrato social bajo, se les trate mal. Otra mirada interpreta dicho trato distinto a los extranjeros como un resabio y actualización de la situación colonial, en donde a quienes dan trabajo se les trata bien, y a quienes vienen a "trabajar" se les trata mal, el primero es el caso de los europeos y estadounidenses, y el segundo, entre otros, el de los peruanos (ame. 8,9,10,12). En este marco, a

los extranjeros de la escuela Tobalaba se les trataría mal debido, precisamente, a su fenotipo amerindio y su deprivada condición socio-económica.

Los apoderados mestizos consideran que las diferencias sociales y económicas entre las personas obedecen a dos factores: el individual y el socio-económico. En términos individuales, las personas más esforzadas, oportunistas y disconformes serían las con mejor situación socio-económica (ame. 8,9,10,11,12). A su vez las personas con dichas características y con un buen respaldo educativo y económico gozarían de una efectiva mejor situación socio-económica (ame. 9,10,11,12). Por tanto, actúa una doble vinculación: para tener buena situación socio-económica se requiere de un buen respaldo, relegando las características individuales de las personas a planos secundarios. Ante esto el arribismo como identidad sería una manera de aparentar respaldo socio-económico como una forma de dotarse de las redes sociales que permitirían asirlo.

El trato que se observa hacia los extranjeros tiene repercusiones en la identidad y las relaciones sociales e interculturales. Cuando se considera que el trato es apropiado es porque sería el mismo que reciben los con-nacionales, con ello se extiende lo bueno para nosotros como bueno para los otros. El mal trato revela los dos factores antes reseñados como constantes en las relaciones que establecemos los con-nacionales, el arribismo en las relaciones sociales y el racismo en las relaciones interculturales. Tanto el arribismo como el racismo serían fundantes de la discriminación multidireccional en regímenes coloniales.

3.2.3 Fundamentos de Educación Intercultural para la Escuela Tobalaba: "Tensión entre Educación para Indígenas o Intercultural"

Los apoderados mestizos asienten a una mayor preocupación de la escuela Tobalaba por comprender, respetar y valorar a las personas y culturas indígenas (Anexo II, apartado 2.6, tablas 20-21), claro que desde distintos fines, los que se presentan en diferentes ángulos: cognitivo, ético-valorativo y el relacional.

Desde el punto de vista cognitivo se aprecia que la comprensión, respeto y valoración de las personas y culturas indígenas permite conocer su pasado y presente, *"hay muchos niños que no saben el pasado o no saben como era, como ellos vivían, entonces es interesante ver lo que era antes y cómo viven ahora."* (ame. 11). En esta misma línea destaca que se tornaría posible y deseable una suerte de complementación de los conocimientos provenientes de distintos cauces culturales, en donde los unos enseñarían a los otros y viceversa (ame. 8,12).

El plano ético-valorativo apuntalaría las razones cognitivas desde tres perspectivas. La primera sostiene que la mayor preocupación en la escuela ayuda a valorar aquellas cosas propias, considerando como propio lo indígena. Además un mayor y mejor conoci-

miento de lo propio favorece una mayor y mejor integración social interna (ame. 9). La segunda señala que la mayor preocupación es necesaria para poder superar la discriminación negativa para con los y lo indígena, así mismo permitir la igualdad de cabida y consideración de las personas en la educación (ame. 12). La tercera arguye que dicha pertinencia en la educación permite una mejor asimilación de la población indígena a los "beneficios" de la sociedad dominante, *"...sin ir más lejos tenemos una modelo encachadísima, la niña que salió, imagínate, indígena, la niña esa se siente orgullosa, y su papá, él es indígena, ella es fabulosa, bonita, tiene los mismos rasgos de las personas [mestizas], pero es indígena, ahí esta demostrado..."* (ame. 11).

En el plano relacional la mayor preocupación ayudaría a una mejor convivencia entre las personas de distintas culturas y, como ya se enunció, a una mejor integración social (ame. 9).

Al fusionar los tres planos se destaca que por un lado las razones esgrimidas giran en torno a la consideración de que una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas en la escuela Tobalaba reporta beneficios para las personas mestizas como: valoración de lo propio, para una mejor convivencia, para saber más, para complementar conocimientos. Sólo una línea argumental se instala propiamente en lo indígena señalando que la necesidad viene dada por superar la discriminación y el derecho a la educación pertinente. El marco teórico permite comprender que esta preocupación no posee sólo motivaciones altruistas, sino que un reconocimiento y pertinencia en la educación serían la base para una sociedad y entorno adecuado, el mismo entorno que interactúa con uno. Sólo una fracción de los argumentos niega el reconocimiento a los y lo indígena como tal, contemplando una mayor preocupación como una suerte de extensión del paternalismo colonizador que ve en los otros a los desvalidos que hay que integrar a lo bueno de nosotros.

Los apoderados mestizos manifestaron su beneplácito para que la escuela se abriera a una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas, no sólo indígenas o occidentales, sino que del mundo en general (Anexo II, apartado 2.6, tablas 22-23).

Las razones se asocian a los beneficios que reportaría para los estudiantes en términos de más conocimiento (ame. 11) y de otorgar puntos de comparación para sopesar lo propio, como una manera de valorar lo bueno y superar lo malo (ame. 10). A nivel ético-valorativo se postula su necesidad debido a que han sido olvidados del sistema de enseñanza tradicional (ame. 11). Los apoderados repararon en la prioridad de conocer los elementos culturales locales antes de conocer aspectos que no tienen directa relación con la realidad de los estudiantes y del país (ame. 9).

En el plano relacional se aprecia que una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas y del mundo ayudaría a una mejor convivencia social, desde lo local a lo global, pues habría un mayor y más profundo conocimiento recíproco respecto de las otras personas y pueblos (ame. 9,11,12), lo que aumentaría la cantidad y la calidad de la comunicación u interacciones sociales (ame. 8,9). Este aumento de información permitiría emitir juicios fundamentados sobre lo propio y lo ajeno (ame. 10,12), los que de ser negativos, harían las veces de impulsores de eventuales cambios socioculturales.

La mayoría de los apoderados mestizos consideran que una mejoría en las relaciones sociales e interculturales, transición desde formas autoritarias a dialógicas, hace más factible la solución de problemas sociales y económicos de la sociedad en su conjunto. Esto porque se considera que un trato de igual a igual entre personas de distinta clase social y/o culturas torna visible al otro, lo que ayuda a identificar y solucionar problemas particulares y generales (ame. 9,10). Mejores relaciones incentivarían la convivencia, la solidaridad y la ayuda recíproca entre las personas (ame. 8,9,10). No obstante lo anterior se apreció veladamente que el cambio en las relaciones sociales es poco probable debido a que las diferencias de clase serían infranqueables, principalmente por la violencia fáctica y simbólica con que la clase alta se dirige a sus "objetos" (ame. 10).

De lo expuesto se infiere que, por una parte, se concibe como positiva y necesaria una transformación de las relaciones sociales e interculturales, sin embargo hay escollos importantes que por lo pronto aún no son posibles de salvar, como la negación del otro cultural y socialmente distinto.

Cuando se les exhortó a identificar dificultades en la escuela Tobalaba para materializar esta mayor comprensión, respeto y valoración por las personas y culturas indígenas, la mitad de los apoderados mestizos consideró que no habría problemas mientras que la otra manifestó que habría profesores y apoderados en desacuerdo con este giro educacional, por tanto habría que convencerlos-seducirlos. Distinta fue la consideración cuando se trato de la posibilidad de apertura a las culturas de mundo en general, ahí no se identificaron problemas, aparte de los reparos orientados a enfrentar lo ajeno con una buena formación en lo propio, sólo se evidenció la necesidad de una preparación adecuada de los distintos agentes educativos de la escuela (ame. 9,10). Esto da luces respecto de que lo foráneo propiamente tal no traería problemas en tanto serían aspectos no considerados en la educación sólo por omisión. Pero lo propio o cercano, como el caso de las culturas indígenas, supone doblarle la mano a la negación del otro.

3.2.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "Lo Propio como Fundamento de las Lenguas Indígenas en Educación"

Al tenor de comprender a la lengua como parte e instrumento de la cultura se plasman las consideraciones emanadas de los apoderados mestizos en torno a la lengua y al bilingüismo en la educación.

Todos los apoderados mestizos evidenciaron anuencia ante la posibilidad de que en la escuela Tobalaba se enseñara una o varias lenguas indígenas. La principal razón identificada dice relación con el hecho de que dicho conocimiento permitiría un mejor entendimiento entre los con-nacionales, lo que redunda en una mejor comunicación (ame. 8,9,10,11). *"Sí, me gustaría que se enseñara una [lengua indígena], porque sería bonito aprender otra lengua y si alguna vez uno tiene la oportunidad de encontrarse con alguno de ellos [indígenas], poder comunicarse, sería bonito."* (ame. 10).

Cuando se les preguntó respecto del aprendizaje del inglés en la escuela, los apoderados lo consideraron de gran importancia por dos razones, uno porque es un idioma muy hablado en el mundo y dos, porque otorga a quienes lo manejan adecuadamente mejores posibilidades comunicativas, laborales y educacionales (ame. 8,9,11,12). Esto desprende que las consideraciones de los apoderados mestizos para una segunda lengua educativa varía según sea ésta indígena o inglés. Las indígenas se fundamentan en las posibilidades comunicativas que otorgan a sus beneficiarios; el inglés se aprecia como multifuncional, por las posibilidades comunicativas, laborales y educacionales.

No obstante la distinta funcionalidad de ambos idiomas, en la práctica se encuentran divididas las preferencias a la hora de priorizar uno sobre otro como segunda lengua en la escuela, lo que revela que no sólo la funcionalidad tiene cabida a la hora de reconocer a una lengua extraña, sino que también la consideración de ser un elemento cultural propio, sea simbólico o emocional. La mitad de los apoderados mestizos no reemplazaría el inglés por una lengua indígena, pues considera al inglés más práctico (ame. 11,12). La otra mitad reemplazaría al inglés por una lengua indígena, simplemente por preferencia (ame. 8,9) o por ser una lengua propia (ame. 9,10). Se debe considerar que ante la eventualidad que se pudieran impartir secundariamente las dos lenguas en la escuela, el inglés y alguna indígena, esta sería la opción con mayor asidero.

En lo referente a una educación bilingüe español - indígena (mapuchedungun) en la escuela Tobalaba, la mayoría de los apoderados mestizos manifestaron su acuerdo con la posibilidad, fundamentalmente porque permitiría que los estudiantes accedieran a más conocimientos y posibilidades comunicativas (ame. 8,10,11). Otros sostuvieron que no necesariamente debería haber educación bilingüe, sino que solamente dar cabida a alguna lengua indígena pero no al mismo nivel que el castellano (ame. 9). Otros señalaron la posibilidad como demasiado idealista, por tanto irrealizable (ame. 12). Aquellos apoderados que consideraron difícil una eventual educación bilingüe en la escuela señalaron algunos elementos a considerar para una eventual implementación: sobrepasar la barrera lo impensable, ya que sería una opción muy novedosa, no instalada en la comunidad educativa (ame. 9), esta novedad produciría rechazo en los estudiantes, quienes desestimarían dicho esfuerzo subvalorando esta nueva lengua educacional, *"...yo creo que los niños no*

tomarían mucha atención, porque están acostumbrados al castellano, se ríen de repente." (ame. 12).

Respecto de la educación bilingüe se destaca que su valoración es proporcional a la que se hace de la lengua indígena, llamándose la atención acerca de las posibilidades cognitivas y comunicativas que genera. Por otra parte se aprecia que la desestimación de la educación bilingüe no es lapidaria, es decir, se deja abierta la puerta para emprender un proceso que la consume, atendiendo a que en estos momentos no estarían las condiciones ideacionales y objetivas para materializarla.

3.2.5 Síntesis: Educación e Interculturalidad en los Apoderados Mestizos

Los apoderados mestizos pese a evaluar positivamente la labor de la educación y la escuela Tobalaba, insisten en una mejor participación de los apoderados dentro de la comunidad educativa. En lo identitario, destacan la diferencia entre el nosotros, que incluye la nacionalidad y lo indígena y el otro extranjero. No obstante las visiones de interculturalidad se deslindan entre pregones de una educación intercultural al servicio de la sociedad y otra orientada a asimilar a los indígenas en la sociedad dominante. Respecto de la lengua indígena en educación se aprecia su favorable consideración, sobre todo en términos de ser un elemento cultural propio. Esto será lo refrescado en esta síntesis.

Respecto de la visión de la escuela y la participación social en la educación se destaca la conformidad con el trabajo realizado por la escuela y la labor de los docentes, no obstante se aprecia disconformidad con el papel pasivo de los mismos apoderados en la educación, esto último reflejado en la baja y mala calidad de la participación en las reuniones de apoderados y en las actividades escolares. Ante esto se propone un mejor trabajo de los dirigentes de los apoderados y una mayor consideración de la escuela a las limitantes formales que imprimen a las actividades vinculadas a los apoderados: una adecuación horaria y un cambio en las relaciones sociales instructivas en pos de relaciones dialógicas.

En cuanto al trato que daría la escuela Tobalaba a las personas y culturas indígenas se aprecia su particularidad respecto de las demás escuelas básicas del sector, pero se considera que dicho trabajo debe profundizarse en pos de superar efectivamente la violencia simbólica que recae sobre las personas y culturas indígenas. Las estimaciones respecto del trato a las personas y culturas indígenas en la escuela permitieron identificar que a los y lo indígena se considera como parte de un nosotros. Ya sea por razones identitarias o pragmáticas. En lo identitario se asume que lo indígena forma parte de las raíces mestizas y/o se destaca la calidad de seres humanos y no alguna pertenencia particular. En términos pragmáticos este nosotros se desea como una manera de contener la fragmentación social y/o para asimilar a los indígenas a la sociedad nacional.

Se asume que el trato a los extranjeros en la escuela, principalmente peruanos, se asemeja con el trato que reciben en el resto de la sociedad nacional. De esto fue posible depurar que el buen trato obedece a considerar lo bueno para uno como bueno para los demás y que el mal trato operaría por un empalme de racismo y arribismo. De esto se extrae que las relaciones sociales estarían matizadas por este arribismo y las interculturales por el racismo, por ello, tanto el arribismo como el racismo se identificarían como fundamentos de la opresión multidireccional en regímenes coloniales.

Las bases sobre las cuales los apoderados mestizos construirían una educación intercultural en la escuela Tobalaba se deslindan analíticamente en tres: cognitivas, ético-valorativas y relacionales. En los tres planos destaca la consideración de una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas en la escuela es vista con bueno ojos ya que reporta beneficios no sólo para los indígenas, sino que principalmente para ellos mismos: como valoración de lo propio, como insumo de una mejor convivencia, para saber más, para complementar conocimientos. Un sector tensiona a la línea precedente refiriendo que se hace necesaria esta comprensión, respeto y valoración de los y lo indígena como una manera de consumar su asimilación a la cultura y sociedad hegemónica.

La introducción de lo mundano en la escuela es valorado desde distintos ámbitos, entre ellos el permitir puntos de comparación para lo propio, para valorarlo o remendarlo, aspecto no reseñado para lo indígena por ser ellos parte del nosotros. Los apoderados mestizos conciben como beneficioso un cambio en las relaciones sociales e interculturales desde su polo dominante al liberador, pero identifican que dicha transformación es difícil, tanto más cuando se vuelve casi inimaginable, esto debido a la negación del otro social y culturalmente distinto.

Al representar el valor que se le asigna a las segundas lenguas en educación se indican diferencias ostensibles entre inglés y lenguas indígenas, dado que estas últimas se perciben como útiles en lo cognitivo y comunicacional, en tanto que el inglés, en lo cognitivo, comunicacional, educativo y laboral. No obstante la distinta funcionalidad de ambos idiomas, si se tuviera que elegir una de las dos como "la segunda lengua escolar", las opiniones se encuentran divididas, revelando que no sólo la funcionalidad opera a la hora de adquirir una segunda lengua sino que también la consideración de la cultura propia. En este ámbito se muestra también que la totalidad de los apoderados mestizos considera apropiado que en la escuela se enseñen dos segundas lenguas: el inglés y alguna indígena.

Cuando se trató la posibilidad de una educación bilingüe "español – indígena" (mapuche), se destacó su funcionalidad cognitiva y comunicativa, pero se reparó en que sería necesario construir las condiciones ideacionales y objetivas para materializarla, ya que ni siquiera se perfila como alternativa dentro de la cultura escolar.

3.3 Educación e Interculturalidad en Profesores

3.3.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "El Negro Panorama Educativo de los Profesores"

La visión educativa general de los profesores no es muy auspiciosa, consideran que la pérdida de reconocimiento social de la escuela hace que ella, como agencia socializadora, no pueda entregarle a los educandos las herramientas para traspasar su matriz socio-económica y satisfacer sus expectativas de vida. Esto es lo presentado en esta sección.

La mayoría de los docentes aprecian cambios negativos en la educación (p. 15,16,17,18), en tanto que parte de ellos no emite juicio respecto de los cambios acaecidos (p. 13,14). La negatividad se funda en la falta de reconocimiento de la escuela como principal agencia pedagógica (p. 13,18), debido a la injerencia del mercado que se ha despreocupado de este ámbito y ha posicionado a los medios de comunicación de masas en su lugar y en la pérdida de autoridad pedagógica (p. 13,17), esto producto del cambio en las relaciones profesor-estudiante, profesor-apoderados desde polos autoritarios a dialógicos, *"...ahora el profesor no tiene ninguna autoridad (...) ni social ni frente a los padres, son criticados, las normas que ellos dictan son criticadas, son puestas en duda..."* (p. 13).

Las relaciones profesor-estudiante son menos autoritarias en tanto no se golpea a los estudiantes (p. 14,15), y éstos son más activos en la construcción de conocimientos (p. 15). Esto ha devenido en que los educandos adquieran mayor autonomía y liberalidad educativa (p. 13). Esta situación posee consecuencias no deseadas por los docentes: los estudiantes usufructúan de su mayor consideración y autonomía con faltas de respeto, indisciplina (p. 13,14,18) e irresponsabilidad (p. 15,18) y los docentes estarían menos exigentes (p. 14). En otra arista los profesores consideran que los apoderados son despreocupados, irresponsables y poco comprometidos con la educación de sus pupilos (p. 13,15,16,17,18), contribuyendo a la deslegitimación de la escuela a través de faltas de respeto a los profesores (p. 13).

Completando el cuadro se aprecia un mayoritario pesimismo de los profesores respecto del futuro de los estudiantes (p. 14,15,17,18), basado en las pocas oportunidades económicas de sus familias, en los problemas sociales que los rodean (p. 13,15,16,18) y en la incapacidad intelectual de los mismos (p. 16). Se arguye también que la deslegitimación de la educación en la familia afecta la labor de la escuela y un porvenir mejor para los estudiantes (p. 13). La responsabilidad de la escuela Tobalaba en esta situación es ambigua ya que se valoran sus esfuerzos pero a la vez se les considera insuficientes (p. 13,14,15,17,18). Se postula que la docencia ha de ser más coherente, continua, integrada y comprometida (p. 13,15,16). No obstante parte de los profesores se muestra conforme con el trabajo de la escuela (p. 18), entre las razones se haya el contar con un buen plan

de trabajo que, a mediano y largo plazo, previa apropiación por parte de la comunidad educativa, dará los frutos que permitan superar dichas frustraciones (p. 14).

Respecto de la participación social en la escuela, más específicamente de los apoderados, se aprecia que es escasa y de mala calidad. A las reuniones institucionalizadas asisten la mitad (p. 14) y un poco más (p. 18), siendo siempre los mismos (p. 13). La no-participación se debe al desinterés y a factores laborales de los apoderados (p. 17.18).

En las actividades que involucran a toda la comunidad educativa la asistencia es baja (p. 15,17), siendo un grupo conformado por apoderados cercanos a la escuela (p. 16,17), motivados por cooperar con la misma (p. 14). La no-participación se debe al desinterés, problemas laborales (p. 14,16,17) y en algunos casos, problemas de alcoholismo y drogadicción. La responsabilidad que atañe a la escuela en el desinterés es alta, se proponen cambios en las reuniones de apoderados tendientes a: otorgar facilidades para los apoderados, fechas y horarios adecuados (p. 16,17), mejor orientación para los padres, sobre todo a los jóvenes (p. 15,18), informarse y debatir sobre temas de interés colectivo (p. 16,17) y propiciar una interdisciplinariedad que aborde especializadamente los ámbitos trabajados (p. 17). En el ámbito de las actividades integrales se ve más difícil superar los problemas de interés, laborales y sociales postulando como necesaria una mayor motivación para con los apoderados (p. 14,16,17).

Se apunta además que parte de los profesores considera apropiadas a las reuniones de apoderados, arguyendo que la forma y fondo de ellas no debe cambiar (p. 13,18).

3.3.2 Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-Cultural e Identidad: Las Dos Caras de la Identidad Nacional

La mayoría de los profesores niega implícitamente a las personas y culturas indígenas sobreponiendo la pertenencia nacional como única deseable y viable, pero se aprecian docentes que reconocen y valoran la diversidad, amalgamando visiones esencialistas y compuestas de la identidad.

En términos generales se aprecia que la escuela Tobalaba da un apropiado trato a las personas y culturas indígenas, a diferencia de lo ocurrido en las escuelas pares del sector (p. 13,14,15,16,18). Esto es matizado al señalar que en la escuela aún persisten descalificaciones y discriminaciones simbólicas para con los y lo indígena (p. 17). El buen trato es sustanciado en dos ejes distintos: la no-discriminación y la discriminación positiva.

La primera línea argumentativa concibe el trato como apropiado por no diferenciarse del otorgado a las personas y culturas mestizas (p. 13,15,16,18), esto gracias a que como escuela no se fijarían en las pertenencias culturales particulares sino en la calidad de personas (p. 13,17). Esto es contradicho por un docente que releva lo mestizo como lo de-

seable: *"...siempre han sido uno más para nosotros, nunca hemos discriminado a nadie..."* (p. 15). Esta igualdad en el nosotros mestizo tiene arraigo en otras expresiones que denotan claramente negación del otro: *"...un papá [de apellido mapuche], pero a él le va muy bien, es muy exitoso, es como si no fuera mapuche en realidad, porque él no toma en cuenta eso, y jamás viene a la escuela..."* (p. 17).

La segunda postura destaca que el tema de la valoración de las personas y culturas indígenas ya está instalado en la escuela (p. 13,14,17,18). No obstante, se aprecia una posesión de lo indígena en parte de los docentes que refieren a dichas culturas como nuestras (p. 14,15). En este carril también descansa la interpretación de que el buen trato obedece a que la escuela ayuda a las personas indígenas (p. 16).

Parte de los profesores, pese a considerar apropiado el trato de la escuela para con las personas y culturas indígenas, considera que falta trabajo en la conformación de identidades fronterizas, personas que puedan mediar entre las identidades y pertenencias culturales que conforman la sociedad. En esta postura se estima que los occidentales deben dejar de mirar siempre para el 'norte' y han de alejarse de su obsesión por lo material y que los indígenas deben asumir su identidad. Un ejemplo de la comprensión fronteriza se aprecia en la siguiente cita en que lo indígena y chileno tiende a aunarse: *"yo creo que esta postura naturalista ha perdido el indígena, el indígena, el chileno, el indígena."* (p. 14).

En términos exclusivamente identitarios se comprende a lo indígena como parte del nosotros, un nosotros enmarcado en el Estado-nación chileno el cual se sustenta en la igualdad de sus ciudadanos. En el marco chileno se reconoce la especificidad de los y lo indígena y la tarea inconclusa de su efectiva integración social. Los indígenas *"no se sienten diferentes sino que saben que tienen algo especial, pero no son tratados diferentes..."* (p. 16), ese algo especial, su cultura y más específicamente su conocimiento ha de compartirse con las demás personas de la sociedad (p. 13,14).

La mayoría de los profesores considera que en la escuela Tobalaba se trata bien a los estudiantes extranjeros, conformados en su mayoría por peruanos. Esto porque a todos los estudiantes se les trata de igual manera (p. 14,15,18). Se constata además una admiración hacia los extranjeros por su acento distinto (p. 17,18) y su facilidad para hacerse de amigos (p. 18). Los profesores que aseveran que en la escuela se les trata mal señalan que son discriminados negativamente (p. 13,16), *"que un niño le diga a otro 'peruano' es una ofensa súper grave..."* (p. 16), obedeciendo a un patrón nacional no exclusivo de la escuela (p. 17).

En el país el trato a los extranjeros difiere en función de la raza, clase y los prejuicios culturales, estos últimos generados en gran parte por los medios de comunicación de masas (p. 14,16,17,18), *"el mercantilismo, el capitalismo, la globalización, nos pone a no-*

sotros, por ejemplo, la televisión, una imagen de belleza que obviamente no es el nuestro, por ejemplo nos ponen siempre tipos musculosos (...) yo no puedo pensar que sea el nuestro, ni tampoco el de ellos, es una imagen absolutamente trastocada..." (p. 14).

A los norteamericanos y europeos, producto de su condición socio-económica y su fenotipo estereotipado como rubio y de ojos azules, se les mira para arriba y se les trata condescendientemente (p. 14,15). A los peruanos, bolivianos y argentinos se les trata mal, se les considera inferiores por lo que se les critica y menoscaba (p. 13,17). En el trato a los extranjeros opera también una variable laboral. A los inmigrantes de países vecinos se los trata mal porque vienen a usufructuar del trabajo de chilenos (p. 15,16), a diferencia de los inmigrantes de países desarrollados que vendrían a crear puestos de trabajo (p. 16). La negación del otro sobre los extranjeros lleva a una espiral de negación en el sentido que los negados no se integrarían a la sociedad nacional y manifestarían un resentimiento para con ella, por lo que se profundizaría su negación (p. 17).

La visión sobre los extranjeros relevó a la clase social como ingerente en las relaciones sociales e interculturales. Los profesores comprenden que las diferencias sociales y económicas entre las personas se suscitan por la conjunción de aspectos individuales como destreza, habilidad (p. 13,14,15,16) y codicia, en el sentido de usufructo del trabajo ajeno (p. 18) y aspectos colectivos como las redes sociales que sustentan a las personas que, entre otras cosas, permiten que posea más y/o mejor estudio (p. 13,14,16) y acceso a bienes culturales considerados por la hegemonía como deseables (p. 13). El actual modelo económico sería el causante de la injusta repartición de la riqueza y las distintas posibilidades de las personas, porque acentúa las diferencias sociales y económicas a la vez que se auto embiste como hegemónico e inamovible (p. 14,17,18). El Estado como segundo catalizador de la sociedad también tiene responsabilidad por las malas políticas implementadas para superar la cesantía y reproducir y multiplicar su burocracia (p. 15).

Al comprender a la escuela pública como una de las bases de la legitimidad de los estados-nacionales y a los docentes como agentes de dicha nacionalidad, se comprende el trato diferenciado que se dispensa a indígenas y extranjeros. La particularidad del trato escolar para unos y otros resulta de la consideración de los indígenas como parte del nosotros y a los extranjeros como otros, esta comprensión de los indígenas como parte del nosotros nacional los faculta para desenvolverse en la sociedad en igualdad de condiciones, a diferencia de los extranjeros, quienes serían evaluados en función de los aportes tangibles a la sociedad, es decir, si dan trabajo y/o aportan con su belleza fenotípica.

3.3.3 Fundamentos de Educación Intercultural para la Escuela Tobalaba: "El Rescate del Pasado como Insumo del Presente"

Los profesores consideran apropiado que en la escuela Tobalaba se propicie una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas. Lo que destaca es su visión de lo indígena como pasado que puede aportar a la sociedad actual. Los argumen-

tos a considerar son cognitivos, relacionales y ético-valorativos, estando estos últimos íntimamente imbricados.

En el ámbito cognitivo se valora lo indígena por permitir mayor conocimiento en términos generales (p. P.15), conocimiento del pasado indígena (p. 15,17), pasado propio (p. 14,16,18). En tanto, se aprecia que este conocimiento de lo propio es necesario para desde ahí abrirse a los demás y crecer, *"...conocer lo que somos, o sea, yo reconozco que soy tal cosa, y de aquí yo empiezo crecer..."* (p. 14).

El plano relacional y ético-valorativo se encuentran ligados. Una mayor preocupación de la escuela por lo indígena trae mayor aceptación y valoración de las personas y culturas indígenas redundando en mayor aprecio hacia ellos (p. 15,16,17), así aporta valores para la convivencia de las personas al interior de la sociedad, *"...son todos valores que nosotros necesitamos practicar entre nosotros (...) y que podamos no tan sólo practicarlos respecto a las culturas indígenas, sino que sea una cosa que vaya más allá y nos involucre a todos como personas."* (p. 13). Este reconocimiento y aporte en la convivencia redunda en una integración más activa de los pueblos indígenas a la sociedad nacional, así *"mayor aceptación, mayor conocimiento, [permite] caminar hacia la integración más activa."* (p. 17).

La articulación de los tres planos enunciados otorga claridad en dos motivaciones ulteriores que apuntalan la inclusión de mayor preocupación por los y lo indígena en la escuela. Una primera más etérea, que enfatiza el mayor conocimiento a secas y el mayor conocimiento del pasado indígena. La segunda desde una perspectiva de cultura propia asume por un lado dicho conocimiento como necesario por ser propio y por otro destaca la posibilidad de mejorar la convivencia como personas y con ello una integración efectiva de la sociedad.

Respecto de una mayor preocupación en la escuela Tobalaba por las personas y culturas del mundo, se destaca positivamente el acceder a conocimiento distinto (p. 13,16,18) y olvidado por occidente y la educación (p. 18). Parte de ellos asume que más importante que el conocimiento que se pueda entregar, inabarcable e improfundizable, son los valores que hay detrás de esta perspectiva, *"...si tú eres persona respetuosa, una persona honrada, una persona que tenga valores en no-discriminar (...) vas a poder tener mucho más en la vida que si sabes de historia, castellano, si sabes cuanto es dos más dos."* (p. 15). No obstante se manifestaron dos reparos a la inclusión de lo mundano en la escuela. Uno vinculado a la necesidad de conocer primero lo propio y confiar en que de ahí se engendrará la curiosidad en los estudiantes por aspectos de culturas foráneas (p. 13,16). En esta línea se esgrime como necesario ahondar en otras diferencias socioculturales del país, como lo es la distinción urbano-rural (p. 15). La otra postura está vinculada a la pertinencia de orientar el trabajo sobre las culturas del mundo a abordar la te-

mática de la tolerancia, hilo conductor que permite encarrilar el trabajo escolar hacia la generación de una visión de mundo capaz de filtrar las influencias de la dominación y su principal agente, los medios de comunicación de masas (p. 17).

En el plano relacional se aprecia que una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas y del mundo ayudaría a una mejor convivencia social, ya que habría más comunicación entre las personas, lo que derivaría en un mayor conocimiento recíproco, lo que ayudaría a resquebrajar ciertos prejuicios (p. 18).

Las opiniones de los profesores están divididas al enjuiciar si la mejoría de las relaciones sociales e interculturales colaboraría con la solución de problemas sociales y económicos de la sociedad. Los que asienten afirman que mejores relaciones devienen en mayor atención y preocupación por las demás personas, se visibiliza al otro y sus problemas (p. 15,16,18). Este reconocimiento del otro trae consigo la problematización de distintos aspectos de la realidad y generaría un reconocimiento de todas las personas como necesitados y con el mismo derecho a algo mejor (p. 15). Tangiblemente este reconocimiento genera solidaridad y ayuda mutua (p. 13,18), *"...incentivaría la convivencia entre las personas, de la convivencia nace la solidaridad con el otro, la ayuda hacia el otro, el poder que esta cosa funcionara un poquito mejor y podamos nosotros tirar todos juntos para arriba, es poder ayudarnos los unos a los otros, que sería primordial."* (p. 13).

Los que no están de acuerdo con el exhorto afirman que es difícil cambiar las relaciones y, más que amistad y respeto, se requiere un cambio de sistema, una redistribución de la riqueza (p. 15,16,17).

Las dificultades que suscitaría una mayor preocupación por lo indígena son manejables en la medida que se preparara a la comunidad educativa para dicho apronte. Se refiere también a que debería trabajarse una temática amplia de tolerancia, *"...estamos entregando de repente una gotita y muy disfrazada, muy metida en la cosa de las etnias, muy metida en el pueblo mapuche (...) pero no estamos hincándole el diente a esta cosa tremenda que es la no-tolerancia."* (p.17).

3.3.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "Simpatías y Reparos al Bilingüismo en la Educación"

Las consideraciones emanadas de los profesores en torno a las segundas lenguas educativas y al bilingüismo en la escuela Tobalaba denotan su consideración positiva hacia una segunda lengua indígena, e incluso hacia una educación bilingüe español – indígena (mapuchedungun), no obstante las aprehensiones manifestadas.

La mayoría de los profesores juzga apropiadamente la inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela como segundas lenguas (p. 13,14,15,16,18), esto porque

permite acceder a conocimientos de dichas culturas, *"¿por qué nosotros le tenemos que enseñar a los mapuche y nosotros no podemos aprender de lo que ellos saben?"* (p. 15) y también ayuda a una comunicación de mayor calidad entre los integrantes de la sociedad (p. 16). No obstante parte de los profesores está en desacuerdo porque no sería útil para los estudiantes, *"...es que no le veo ninguna utilidad en realidad, no le veo utilidad, aparte de tener gran bagaje cultural y saber hablar mapuche..."* (p. 17).

Las consideraciones en torno a la inclusión de lenguas indígenas en la escuela señalan que ésta no ha de ser extensiva a toda la población escolar sino que sólo a los interesados (p. 13). Esto no quita que debe ser continua y sistemática (p. 15) y desde los primeros años escolares, para que los estudiantes sepan que por lo menos éstas existen (p. 14).

Cuando se les preguntó respecto del aprendizaje del inglés en la escuela hubo disyunciones importantes. La mayoría aprueba su aprendizaje, incluso se señala que ha de ser desde los primeros años y de manera profunda (p. 15,18), se apuntala por considerarse una lengua 'universal' (p. 13,14,15), que otorga acceso a gran cantidad de información, ya sea a través de internet, revistas, etc. (p. 14,15,17) y más posibilidades comunicativas, laborales y educativas (p. 15,18). Su importancia se valora pese a que en algunos casos se considera como lengua de la hegemonía internacional, *"...lo primero que aprendo yo del enemigo ¿qué es?, su lengua."* (p. 14).

Los profesores difieren al momento de priorizar el inglés o alguna lengua indígena como segunda lengua educativa. Quienes prefieren el inglés arguyen que es una lengua práctica y universal y que los indígenas, si bien son parte de nuestras raíces, son muy pocos (p. 13), además las lenguas indígenas son necesarias pero no imprescindibles, ya que el mundo camina hacia el inglés y no hacia las lenguas indígenas (p. 13,17). Los que prefieren alguna lengua indígena consideran que es *"...mejor enseñar lo nuestro (...) ¿nosotros a quién le vamos a hablar inglés acá?"* (p. 16). Como se evidencia, las lenguas indígenas y el inglés presentan distintas funcionalidades, el inglés en términos de desarrollo individual y las lenguas indígenas como desarrollo social, es por ello que la mayoría cree que lo apropiado es que se enseñe en la escuela inglés y una o varias lenguas indígenas (p. 13,14,15,17,18), ya que ambas se complementan (p. 13, 15).

Todos los profesores asintieron una eventual educación bilingüe español – indígena (mapuchedungun), claro que con distintos grados de certeza, la mayoría se mostró dubitativa (p. 13,15,16,17), matizada con expectación (p. 15) y el resto decidida (p. 14,18). La decisión se fundó en que permitiría que los estudiantes aprendieran más (p. 17) y saber más de lo nuestro (p. 16). Quienes manifestaron dudas señalan que podrían enseñarse sólo en parcialidades de las clases, mostrando algunos conceptos aislados vinculados al currículo tradicional (p. 13,15), esto enriquecería las clases ya que se enseñarían los con-

tenidos tradicionales y se aprendería lengua indígena (p. 13,16). El matiz expectante se configuró al considerar idealista e irrealizable la propuesta (p. 15).

Los docentes fueron muy agudos a la hora de señalar aprehensiones respecto a la educación bilingüe indígena - español. Señalaron que habría que superar un escenario político y económico adverso, la falta de profesores capacitados (p. 18) y superar el riesgo de semilingüismo *"...lo ideal sería eso, pero yo le veo un pero, que es que a los niños les cuesta mucho aprender su propia lengua, a escribir bien, correctamente en su propia lengua, entonces, hacerlo integrado, como que se les armaría más un enredo..."* (p. 15). Por otro lado habría que contemplar los pocos hablantes indígenas que hay en la capital, lo que hace difícil poner en acción dicho idioma (p. 16) y paralelamente a la implementación del bilingüismo debería emprenderse un trabajo de rescate cultural de lo indígena, ya que se maneja muy poco conocimiento (p. 15).

Lo que orienta la percepción de los profesores respecto de una eventual educación bilingüe son las múltiples condicionantes que le salen al camino. Ellas en su conjunto hacen desestimable de plano dicha opción, sin embargo pueden emprenderse contemporánea y coordinadamente, lo que potenciaría la factibilidad de dicha opción. Huelga señalar que en términos generales existe venia para con la educación bilingüe, pero los acentos se ponen en las limitantes, las cuales deben ser atendidas y trascendidas.

3.3.5 Síntesis: Educación e Interculturalidad en los Profesores

Los profesores de la escuela no poseen visiones unívocas respecto de la educación y la interculturalidad, sin embargo denotan tendencias fuertes en gran parte de los tópicos aludidos, entre ellos, mala evaluación de la educación y la escuela, una identidad nacional muy marcada, una visión de lo indígena como pasado y simpatías y aprehensiones en torno al bilingüismo en la educación.

La visión que poseen de la escuela y el sistema educativo es marcadamente negativa. Las improntas del mercado y los medios de comunicación de masas, sumado al cambio orientado al equilibrio en las relaciones de poder entre profesor-estudiante y profesor-apoderado, han provocado que el reconocimiento social hacia los docentes y la escuela haya disminuido. Este cambio en las relaciones no ha sido fundamentado de manera profunda y ha remecido los marcos tradicionales generando violencia simbólica multidireccional entre estudiantes, profesores y apoderados.

Producto de la hostilidad del medio económico y social y de la falta de reconocimiento de la escuela, su desacoplamiento con la familia y la falta de consistencia de la educación, se prospecta magramente el futuro mediato de los estudiantes. La falta de consistencia educativa tiene también entre sus fundamentos la baja y mala calidad de la participación de los apoderados en la escuela. La mala calidad se entiende porque

participación de los apoderados en la escuela. La mala calidad se entiende porque asisten al establecimiento en condiciones laborales y sociales adversas y sólo a recibir información o a cooperar con las actividades, mas no a formar parte activa de la comunidad educativa. La propuesta de los profesores para subsanar esta mala participación es principalmente motivar a los apoderados a través de facilidades formales, orientación hacia los padres, interdisciplinariedad en el trato para con ellos, es decir, mejorar la situación actual, mas no trasformarla. Parte de los profesores aprecia que el diálogo y debate de temas de interés colectivo otorgarán dividendos en una mejor participación.

Los profesores, como agentes de legitimación del Estado-nación, enarbolan dicha pertenencia cultural como la deseable. No desmerecen la especificidad de los y lo indígena, pero tienden a relegarla a un plano subsidiario, antecedente pero no-constituyente de la nacionalidad. En líneas generales se valúa un buen trato de la escuela hacia los y lo indígenas, señalándose sí la persistencia de violencia simbólica para con ellos. El buen trato se basa en ser igual para todas las personas, estableciéndose a ratos una equivalencia entre personas y ciudadanos mestizos y, por otra parte se ancla en que se ayuda y considera a los y lo indígena, subsumiéndolos bajo una identidad compuesta.

Al referir al trato de la escuela sobre los extranjeros, quienes lo consideraron apropiado se basaron en que sería igual al que reciben los con-nacionales, inclusive suscitarían admiración por su acento y afabilidad. Los que consideran un mal trato lo hacen a sabiendas que la escuela reproduce lo macro, considerando que en Chile se articulan racismo, clasismo y prejuicios culturales a la hora de tratar a los extranjeros, también evidenciándose la variable laboral en el sentido que los que vienen a dar trabajo son bien tratados y aquellos que vienen a 'trabajar' son mal mirados, dicha variable se hunde en parámetros netamente nacionalistas puesto que por ejemplo con los indígenas, percibidos como con-nacionales, no se les veja por dicho aspecto. La negación del otro extranjero sería una espiral creciente y retroalimentada por las consecuencias de la negación.

Los fundamentos esgrimidos por los profesores para con la educación intercultural se encarrilan en una visión distante que valora un mayor conocimiento en general y particularmente del pasado indígena y otra visión más cercana que asume dicho conocimiento como necesario en tanto propio y a su vez como insumo de mejores relaciones sociales e interculturales en la sociedad, lo que permite una activa integración social de las personas y culturas indígenas.

Ante una eventual introducción de las culturas del mundo en la currícula de la escuela Tobalaba se destacó el acceso a conocimiento marginado por la educación occidental y los valores relacionales que le subyacen. Y se apreciaron variados reparos que relevaron la importancia de abrirse al mundo desde una sólida cultura propia que considere

las particularidades socioculturales que comprende y que dicho trabajo se guie en función de superar la intolerancia.

Respecto de una eventual solución de los problemas sociales y económicos a través de la mejoría de las relaciones sociales e interculturales, se conciben dos posturas antagónicas, aquella que cree en la transformación socio-económica desde la cultura, comprendiendo a las interacciones personales como sustentos de la misma y aquella que concibe la transformación autónoma del orden económico. La primera postura asume que el reconocimiento del otro y sus problemas conlleva la problematización de la realidad, la solidaridad y reciprocidad. La segunda confía principalmente en la implantación de otro modelo económico que redistribuya de manera equitativa la riqueza.

Las consideraciones hacia las segundas lenguas educativas denotaron una valoración segregada y complementaria de las lenguas indígenas y el inglés, no exentas de disyunciones. En las indígenas se destacó su funcionalidad social y en el inglés su utilidad individual. En ambas se postula una implementación desde los primeros años escolares que permita a los estudiantes desenvolverse adecuadamente en ellas, pero la o las indígenas no necesariamente deberían considerar a toda la población escolar, sino que sólo a los interesados, esto remite a que si bien las segundas lenguas se aprecian con distinta funcionalidad y complementariamente, la diglosia como presencia asimétrica de lenguas sociales todavía las sustenta.

Al atender a la posibilidad de una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) – español, lo que más destacó son las limitantes estructurales y operativas que enfrentaría dicha modalidad. Pese a enaltarse el conocimiento de lo propio se atendió a que el contexto político-económico es adverso, no existen docentes capacitados y está latente el riesgo del semilingüismo. También se reveló el que las lenguas indígenas estén casi muertas en la ciudad y que las culturas indígenas han de sacarse de su posición negada.

Capítulo IV

Empalmes y Tensiones Socio - Culturales en Torno a la Educación e Interculturalidad

El presente capítulo busca satisfacer el objetivo principal de este estudio, a saber, establecer los empalmes y tensiones entre las comprensiones de educación e interculturalidad de los profesores y apoderados, indígenas y mestizos. Para realizar esta tarea se hará uso de la comprensión teórica y los conceptos utilizados en el marco de antecedentes, los que son vertidos sobre la descripción semántica expuesta en el capítulo anterior.

La comprensión teórica de esta investigación asume que las personas se desenvuelven en la sociedad principalmente en función de su cultura, clase y rol social. Por ello es que el análisis de las concepciones de interculturalidad considerará las pertenencias socio-educativas y culturales de los profesores y apoderados de la escuela Tobalaba.

Se contrastarán las nociones de interculturalidad desde aspectos culturales entre apoderados mestizos y mapuche y entre mestizos (apoderados y profesores) y mapuche (apoderados) y también desde aspectos sociales entre profesores y apoderados. Para orientar la exposición de los análisis entre las nociones requeridas se ocupará la matriz trabajada en el capítulo anterior, la cual, para este capítulo, se distingue en:

- *Educación, escuela Tobalaba y participación social*: estas categorías analíticas permiten situar los contrastes de las bases educativas generales de la interculturalidad.
- *Escuela Tobalaba, diversidad socio-cultural e identidad*: aprehenden las tensiones y tangentes entre los distintos diagnósticos culturales sobre la educación.
- *Fundamentos de la educación intercultural*: establecen parangones entre las coordenadas significativas que dan sustento a la educación intercultural e interculturalidad.
- *Consideraciones a la educación intercultural bilingüe*: desarrolla las comparaciones entre las comprensiones de lengua y bilingüismo aplicadas a la educación.

Finalizada la exposición de estos puntos se establecen síntesis de los principales empalmes y tensiones y, además,se presentan cuadros comparativos.

4.1 Empalmes y Tensiones entre Apoderados y Profesores

4.1.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "La Educación desde el Interior y Exterior del Sistema Educacional"

Si bien se aprecian empalmes significativos entre los profesores y apoderados de la escuela, las tensiones denotadas son profundas y obedecen precisamente al distinto rol socio-educativo y la dispar clase social de los sujetos.

La tensión de fondo se aprecia en que la mayoría de los profesores considera que la educación ha empeorado desde que ellos fueron estudiantes hasta ahora (p. 15,16,17,18). En tanto, la mayoría de los apoderados asevera que ahora está mejor (ama. 1,2,5,6,7; ame. 8) o sólo igual que antaño (ame. 9,10,11,12). Los elementos que relevan unos y otros para apuntalar su consideración son compartidos, pero valorados diferencialmente, es decir, ambos sopesan la influencia del mercado, los medios de comunicación de masas y los cambios en las relaciones entre profesor-estudiante y profesor-apoderado. Los profesores articulan dichos elementos culturales enfatizando la falta de reconocimiento social de la escuela y la pérdida de autoridad pedagógica. A su vez, los apoderados enfatizan la mayor dialogicidad en las relaciones al interior de la comunidad educativa.

En torno al devenir futuro de los estudiantes también comparten elementos considerados pero los valoran distintamente. Ambos aprecian un entorno hostil para los estudiantes reflejado en graves flagelos sociales y constricciones económicas. Pero mientras los apoderados se muestran mayoritariamente optimistas debido a la buena labor de la escuela y sus docentes (ama. 2,4,5,6,7; ame. 8,10,11,12), los profesores denotan pesimismo precisamente porque la labor educativa no sería la más adecuada, esto en parte por la inconsistencia de la enseñanza de la escuela producto de la descoordinación docente (p. 13,15,16) y el desacoplamiento entre lo que predica la familia y la escuela (p. 13). Los apoderados toman conciencia de que su labor al interior de la comunidad educativa ha de mejorarse en beneficio de la educación de sus estudiantes, pero donde los profesores ven poca preocupación, irresponsabilidad y falta de compromiso (p. 13,15,16,17,18), los apoderados ven falta de condiciones apropiadas para integrarse a la comunidad educativa (ama. 2,3,6; ame. 8,10,11,12). En otras palabras los profesores responsabilizan a las limitantes del medio y a los apoderados y éstos al medio y a la escuela Tobalaba.

Para lograr una mayor compenetración de los agentes de la comunidad educativa, tanto profesores como apoderados señalan que han de haber cambios que faciliten la participación de los apoderados. Días y horarios más cómodos para los apoderados y relaciones más dialógicas que no se circunscriban solamente a aspectos escolares, sino que aborden también temas de interés público. La tensión se posiciona al privilegiar los apoderados una mayor dialogicidad en las relaciones educativas (ama. 2,3; ame. 8,9,11), en

tanto que los profesores una profundización y optimización de la formula tradicional en la que ellos otorgan y los apoderados reciben (p. 15,16,17,18).

Las diferentes consideraciones de los elementos culturales comunes se comprende fundamentalmente por los particulares roles socio-educativos. Los profesores desde adentro del sistema educacional y la comunidad educativa poseen una visión más crítica del mismo considerando, principalmente, la pérdida de reconocimiento social de la educación a manos del modelo económico de mercado y sus agencias. El parámetro de tiempo que involucró el análisis sobre los cambios en la educación abarca desde mediados del siglo XX, cuando ellos eran estudiantes y los medios de comunicación de masas no se sobreponían a la socialización otorgada en la escuela, hasta el ocaso de dicho siglo en el cual el panorama en el país cambia, des-potenciándose la educación y fortaleciéndose el consumo de entretención. La pérdida de reconocimiento de la escuela subyace al pesimismo en la labor de la misma y las proyecciones de sus estudiantes y también perfila el fortalecimiento de la comunidad educativa y de la educación, a través de una mayor efectividad de lo tradicional, mas no un acoplamiento con el entorno o una profundización de la horizontalidad y autonomía de los agentes educativos.

Los apoderados, desde los márgenes de la comunidad educativa, observan que la educación está mejor, que el cambio en las relaciones profesor-estudiante, profesor-apoderado son beneficiosas y que la labor de la escuela y sus docentes es apropiada. Sin duda que contemplan los márgenes otorgados por su situación socio-económica, transmitiendo que es posible sobrellevarla con una mayor consideración de los apoderados en la labor de la escuela.

4.1.2 Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-Cultural e Identidad: "Identidad Nacional e Identidad Compuesta"

Se aprecian tensiones en la comprensión de identidad de apoderados y profesores, las que desprenderán implicancias para evaluar la diversidad socio-cultural en la escuela y país.

En torno a la evaluación del trato de la escuela hacia las personas y culturas indígenas existe aprobación por considerar mayoritariamente, y en líneas generales, un buen trabajo de la escuela. Buen trato que se sustancia por ser igual al que recibe el resto de la comunidad educativa o por discriminárseles positivamente. Se señala que dicho trabajo ha de continuarse puesto que aún persiste violencia simbólica en el trato hacia ellos. Los apoderados, a diferencia de los profesores, identifican que no sólo hay violencia simbólica sino que fáctica y no exclusivamente contra los indígenas (ama. 1,3; ame. 11). Otro matiz importante es que parte de los profesores considera que el trato de la escuela es apropiado por ser igual al de los mestizos, invisibilizando lo indígena a través de connotaciones autorreferenciales (p. 15,17).

Una tensión se aprecia puesto que si bien los profesores y la mayoría de los apoderados descartan de plano la implementación de escuelas segregadas culturalmente en la sociedad, difieren en la justificación de dicha opción. Los profesores señalan que no es correcto porque somos todos iguales y en Chile hay un solo Estado. En tanto que los apoderados asumen que existe diferencia cultural y de haber escuelas segregadas no se podría aspirar a la deseada igualdad (ama. 2,5; ame. 10,12).

Con los ingredientes expuestos es posible sostener que la comprensión de la identidad entre apoderados y profesores difiere sustantivamente. Los profesores enaltecen la pertenencia nacional subsumiendo en ella a los demás referentes. En esta línea se aprecia a lo indígena como antecedente de lo nacional, más no constituyente, incluso se llega a negar lo indígena a través de observaciones netamente autorreferenciales. En tanto, los apoderados poseen una comprensión compuesta en la que tiene cabida el componente nacional y cultural. Así el Estado-nación no es cuestionado considerando lo indígena como constituyente particular de la identidad.

Las alusiones al trato de los extranjeros en el país y en la escuela Tobalaba también poseen diferencias significativas. La mayoría de los profesores y apoderados considera que la escuela les concede un buen trato, principalmente por ser idéntico al que reciben los con-nacionales. En tanto que el resto atribuye un mal trato en la escuela por reproducir ésta patrones nacionales. Dentro de los patrones nacionales se identifican racismo, arribismo y clasismo, en alusión a la propiedad de los medios de producción. Los profesores identifican como causante de estos criterios al mercado por promover estereotipos socioculturales externos e inclusive irreales que condicionan las percepciones sobre lo apropiado e inapropiado de las personas y por cierto de los extranjeros (p. 14,16,17,18). Además, los profesores denotan otro aspecto original, aparte de percibir un trato educativo apropiado a los extranjeros por ser igual al del resto de los con-nacionales, se aprecia admiración por lo distinto, ya sea por la capacidad de los extranjeros de hacerse de amigos o utilizar en su habla un acento distinto (p. 17,18).

Al referir a las diferencias socio-económicas entre las personas, tanto profesores como apoderados se remiten a un análisis de variables individuales y contextuales. Dentro de las variables contextuales se imputa responsabilidad por las diferencias a las erradas políticas públicas de país. La particularidad nuevamente es apuntada por los docentes quienes identifican que aparte de la responsabilidad estatal existe la responsabilidad del modelo económico, el cual tiende a naturalizar dichas diferencias como inmanentes e inmutables (p. 14,17,18).

Lo expuesto en este apartado refleja principalmente el gran apego de los docentes a la nacionalidad chilena, negando inclusive las pertenencias indígenas de la sociedad o parte de ella. Así también toman posición del lado del Estado para criticar la creciente in-

fluencia del mercado en la vida pública y las tergiversaciones y naturalizaciones que éste provoca.

4.1.3 Fundamentos de Educación intercultural para la Escuela Tobalaba: "La Importancia de lo Propio y lo Ajeno en la Significación de la Interculturalidad"

Los fundamentos esgrimidos por profesores y apoderados se bifurcan axialmente, los profesores denotan que una mayor preocupación en la escuela por comprender, valorar y respetar a las personas y culturas indígenas es importante para aprehender el pasado de dichas culturas. Pasado asumido como ajeno (p. 15,17) o propio (p. 14,16,18). El conocimiento del propio pasado se estima pertinente por retroalimentar cognoscitiva y valóricamente a la sociedad (p. 13) y también por ayudar a una integración más activa de los indígenas en la sociedad (p. 17). En tanto que los apoderados valoran este giro educativo por considerar a lo indígena como pasado y presente (ama. 1,3,4,6,7; ame. 11), como constituyente del nosotros. En esa línea se complementan los conocimientos disímiles y se fortalece la integridad social del país. Parte de los apoderados también comprende ese nosotros fundamentalmente como mestizo, por ello esta educación ayuda a los indígenas a asimilarlos en dicho referente (ame. 11).

Profesores y apoderados identifican que una mayor preocupación por lo indígena en la escuela Tobalaba debe sobreponerse a dificultades en el orden de integrar de manera activa a los agentes de la comunidad educativa. A su vez, los docentes postulan que lo indígena y/o intercultural se ha de perfilar en una temática más incluyente como lo sería un trabajo por la tolerancia (p. 17).

Al juzgar la posibilidad de que la escuela Tobalaba considerara de manera más profunda a las personas y culturas del mundo, tanto profesores como apoderados estuvieron de acuerdo, entre otras cosas, por valorar en sí mismo una mayor entrega de conocimientos y por concebir esos conocimientos como útiles para la misma sociedad. No obstante se destacaron matices diferentes. Los docentes arguyeron que el fortalecimiento y mejora de la propia sociedad viene dado por entregarse valores útiles para la convivencia de las personas más que conocimientos particulares (p. 15). En tanto que los apoderados potencian lo propio al adquirir puntos de comparación con los cuales contrastarlo y mejorarlo (ama. 6; ame. 10,12).

La pregunta sobre la inclusión de lo mundano en la escuela generó una serie de reparos. Apoderados y docentes concuerdan en que es apropiado profundizar y fortalecer lo propio antes de acudir a lo foráneo. Los profesores van más allá al señalar que primero se ha de trabajar educativamente las variedades socio-culturales del país, como por ejemplo la distinción urbano-rural (p. 15). Así también se señala que el trabajo con las personas y culturas del mundo debe subsumirse u orientarse por fines más explícitos y abarcadores,

proponiendo como posible guía la construcción de una cosmovisión diferente que permita a los estudiantes filtrar los embistes de la dominación (p. 17).

El cambio socio-económico se observa diferencialmente entre profesores y apoderados. Los apoderados y parte de los profesores considera que dicho cambio se sucede a partir de una mejoría de las relaciones sociales e interculturales, mejoría que no está exenta de dificultades. Una orientación más dialógica de las relaciones interpersonales permite considerar al otro y sus problemas, aumenta en cantidad y calidad las comunicaciones y aporta y genera conocimientos útiles para solucionar problemas socioeconómicos. En tanto que parte de los profesores desestima un cambio a partir de mejores relaciones interpersonales y lo sitúa preferentemente en el sistema económico, es decir, sólo un cambio en el modelo económico devendrá en la solución de los problemas sociales y económicos de la sociedad (p. 15,16,17).

Al vincular los antecedentes expuestos se constatan dos constantes importantes, por un lado los profesores comprenden veladamente lo indígena como parte del pasado y a los indígenas como sujetos que han de integrarse a la sociedad. En tanto que los apoderados lo sienten como parte del presente, de su propio presente. Producto de lo anterior es que los docentes ven en lo mundano valores para la convivencia social y los apoderados insumos para contrastar la cultura propia. Producto de lo mismo, parte de los profesores requiere de una guía más tangible que vincule el trabajo intercultural a lo propio, como lo sería el subsumirlo bajo el epíteto de tolerancia.

4.1.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "La Aceptación y Negación Lingüística"

En términos generales, los apoderados y profesores asienten a que se enseñe una o varias lenguas indígenas en la escuela Tobalaba, lo que permite desplegar las funciones comunicativas y cognitivas de la misma, las que aportan a una mejor integración social. La implementación debe ser sistemática y desde los primeros años escolares y permitir que los estudiantes sepan por lo menos que éstas existen. Tensionando lo expuesto, parte de los profesores considera que no sería apropiado pues a la lengua indígena no le hayan la utilidad necesaria como para impartirse en la escuela (p. 17).

Las consideraciones en torno al inglés varían en su significación. Todos consideran que es importante su enseñanza como segunda lengua en la escuela Tobalaba, ya que reporta potenciales beneficios individuales en lo laboral, comunicativo y educacional. Matices se aprecian porque los profesores relevan a esta lengua como universal (p. 13,14,15) en consideración que los apoderados sólo refieren a ella como muy hablada (ama. 1,3; ame. 8,9,11,12). Así también los profesores valoran el inglés, principalmente por abrir acceso a gran cantidad de información (p. 14,15,17), en tanto los apoderados

señalan su funcionalidad laboral, educativa y educativa en términos generales (ama. 1,4,5,6,7; ame. 8,9,11,12).

Si se tuviera que elegir entre una lengua indígena o el inglés como única segunda lengua de la escuela Tobalaba las opiniones en apoderados y profesores están divididas. Cuando se privilegia la indígena se destaca su calidad de elemento cultural propio y cuando se privilegia el inglés se denota su practicidad. Aparecen diferencias cuando se fundamentan estas nociones, los profesores que privilegian el inglés, a diferencia de los apoderados, tienden a menoscabar a las lenguas indígenas principalmente porque serían comunidades lingüísticas muy pequeñas (p. 13) a tal punto de ser prescindibles (p. 13,17). En todo caso todos los sujetos conciben que la mejor opción sería impartir contemporáneamente estas dos segundas lenguas en la escuela Tobalaba.

Respecto de una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) - español en la escuela Tobalaba los apoderados y profesores conciben tres opciones claras: aceptación, moderación y rechazo. Los apoderados se inclinan por la aceptación y los profesores por la moderación. La aceptación se funda en permitir un aprendizaje efectivo de la lengua indígena. La moderación dice relación con que no se considere el bilingüismo como objetivo inmediato, sino que mediato y sólo luego de un trabajo sistemático de profundización en la lengua indígena, además se ha de tomar en cuenta que faltan insumos educativos, partiendo por docentes capacitados. El rechazo se funda por considerar idealista la propuesta y/o ajenas las lenguas indígenas. Los profesores aportan mayor cantidad de elementos a considerar en un trabajo de educación bilingüe, entre ellos considerar el adverso escenario político-económico del país (p. 18), el riesgo de semilingüismo (p. 15), la poca cantidad de hablantes indígenas con los cuales poner en acción lo aprendido en la escuela (p. 16) y un trabajo paralelo de rescate y/o revalorización de las lenguas y culturas indígenas (p. 15).

Los opiniones evidencian que los profesores poseen grados de reticencia que rayan en la negación en torno a la inclusión de una o varias lenguas indígenas como segundas lenguas educativas. Así también se destaca que la mayoría de los docentes y todos los apoderados aprueban la moción, denotando que reporta beneficios cognitivos y comunicacionales para la comunidad nacional. Se ha de considerar que, si bien prima la funcionalidad o la cultura propia a la hora de elegir entre el inglés o una lengua indígena como segunda lengua, todos asienten a una modalidad educativa que las incluya a ambas. En torno a la propuesta de bilingüismo se acentúa que los profesores manifiestan más aprehensiones y elementos a considerar para su implementación, entre ellos el riesgo del semilingüismo, el escenario político-económico adverso y las pocas oportunidades de vivificar la lengua indígena en la capital.

4.1.5 Síntesis: Empalmes y Tensiones entre Apoderados y Profesores

Al referir a la educación, la escuela Tobalaba y la participación social en la educación, los apoderados y profesores toman en consideración los mismos elementos culturales, pero los articulan de manera diferente por lo que surgen apreciaciones diametralmente opuestas. La articulación diferenciada se debe principalmente a su rol socio-educativo y/o vinculación a la comunidad educativa, los apoderados desde afuera, los docentes desde adentro.

Desde dentro del sistema educativo los profesores ponen el acento en la perdida de reconocimiento social de la escuela y de autoridad pedagógica, lo que hace que su diagnóstico de la educación y el futuro de sus estudiantes sea malo. Por su parte los apoderados valoran los cambios acaecidos en las relaciones educativas orientadas a mayor horizontalidad entre apoderados, estudiantes y docentes, lejos de reparar en las externalidades de las mismas destacan la mayor consideración e injerencia de los estudiantes y apoderados en la educación. Mayor injerencia en la que apuestan para poder brindarles un futuro a sus estudiantes acordes a sus expectativas.

Tanto profesores como apoderados aprecian que la labor de los apoderados es deficitaria, pero los profesores insisten en una mayor eficiencia del modelo más no una lectura más precisa del entorno socio-cultural, en tanto que los apoderados piden espacio en la comunidad educativo particularmente a través de la profundización y consolidación de las relaciones dialógicas.

La identidad evidenciada por profesores y apoderados es marcadamente distinta, mientras los apoderados manifiestan una noción compuesta que abarca dentro del nosotros a lo indígena y chileno, los profesores denotan esencialismo al negar lo indígena a favor de la nacionalidad. Producto del disímil rol socio-educativo, los profesores sólo ven o refieren la persistencia de la violencia simbólica para con los indígenas, en tanto que los apoderados identifican ésta, pero además señalan que existe violencia fáctica en la escuela y no sólo para con los indígenas. Esta violencia hace que tanto unos como otros afirmen que la relación con las personas y culturas indígenas todavía ha de mejorarse.

Cuando sale a colación el trato de la escuela y país hacia los extranjeros los parámetros son compartidos, parte considera que se les trata bien porque se les trata igual al resto, y parte que se les trata mal siguiendo patrones nacionales. La particularidad deviene de los profesores que, gracias a su énfasis en códigos sociolingüísticos elaborados, imputan al mercado gran responsabilidad ideológica por generar patrones de belleza condescendientes con las clases y culturas dominantes y también naturalizar las contradicciones sociales y económicas para perpetuar los beneficios de la minoría en el poder. Los

profesores también destacaron una cierta fascinación que producen los extranjeros y su cultura.

Las visiones identitarias de apoderados y profesores repercutirán en los fundamentos respectivos para la educación intercultural. Los profesores la consideran por permitir conocimiento de pasado indígena, pasado comprendido como ajeno o propio. En la visión por lo ajeno prevalecen visiones evolucionistas unilineales que suponen que lo indígena ha de desaparecer en pos de lo occidental. En tanto que los apoderados consideran que ese conocimiento es del pasado y presente indígena, pasado y presente propio.

Para subsanar la debilidad de fundamentos arraigados en aspectos impropios, parte de los docentes postula que se ha de orientar el trabajo hacia lo indígena y mundano bajo metas más pertinentes como la superación de la intolerancia o la generación de insumos para que los estudiantes puedan hacer frente a la vorágine del mercado.

La transformación socio-económica se apuntala desde dos polos, parte de los profesores estiman que deviene de una cambio autónomo del sistema económico. En tanto que los apoderados y parte de los docentes estiman que el cambio se gatilla desde el plano cultural a través de la intervención de las relaciones sociales e interculturales.

En torno a las lenguas indígenas en educación, no hay referencias unívocas, pero sí se tiende a considerar principalmente como segunda lengua y acompañada del inglés. El bilingüismo indígena –español, si bien suscita simpatía, posee un conjunto de aprehensiones que ponen cuesta arriba una eventual consecución a corto plazo. También es posible percibir que parte de los profesores niega a las lenguas indígenas no considerándolas útiles, por lo menos en términos educativos, e incluso prescindibles. A diferencia de los apoderados que consideran que el fortalecimiento de éstas lenguas conlleva un robustecimiento de la cultura propia y con ella una mejor convivencia e integración social.

4.1.6 Cuadro Comparativo

Profesores	Apoderados
La educación ha cambiado desde que fueron estudiantes hasta ahora. Dentro de los cambios identificados está el cambio en las relaciones profesor-estudiante y profesor-apoderado.	
La educación ha cambiado para peor por perdida de reconocimiento social producto de la relevancia socializadora del mercado y los medios de comunicación de masas y la subsecuente perdida de autoridad pedagógica.	La educación ha cambiado para mejor debido a valoración del cambio en las relaciones pedagógicas desde autoritarias a dialógicas. Parte de apoderados sólo cree está igual que antaño.
Al vislumbrar el futuro de los estudiantes se considera la calidad de la escuela y las constricciones socio-económicas del entorno.	
La labor de la escuela es inconsistente frente a las inclemencias socio-económicas del medio. La inconsistencia se refleja en descoordinación docente y desacoplamiento entre escuela y familia.	La buena labor de la escuela y sus docentes, puede sortear satisfactoriamente las influencias del medio.
La participación social en la educación es poca y de mala calidad. Dicha situación se podría revertir con una adecuación en los días y horas de las actividades y con más diálogo en sus dinámicas.	
Poca preocupación, responsabilidad y compromiso por parte de los apoderados. Solución enfatiza una optimización de las estrategias tradicionales.	Faltan condiciones formales para que apoderados se integren a comunidad educativa. Solución enfatiza en mayor diálogo y horizontalidad en participación
Se considera que la escuela da un buen trato a las personas y culturas indígenas. Ya sea porque es igual que el recibido por los demás integrantes de la escuela o por discriminárseles positivamente. Sin embargo, aún deben continuar los esfuerzos debido a que aún existe violencia simbólica.	
Parte de los docentes niega a los indígenas al apreciar que el trato es bueno por ser igual al de los mestizos.	Identifican que aparate de persistir la vilencia simbólica, en la escuela opera la violencia fáctica.
No deben haber escuelas segregadas culturalmente, porque en términos de identidad...	
Somos todos iguales. Chile es uno y uno el Estado. Se marca una identidad nacional esencialista que considera lo indígena como antecedente pero no como presente, negándolos.	No podríamos ser todos iguales. Ellos denotan una identidad compuesta armónicamente por lo indígena y chileno.
La mayoría considera que se trata bien a los extranjeros en la escuela, porque sería el mismo trato que recibirían los con-nacionales. Otra parte señala que se les trata mal debido a que la escuela reproduce el racismo, clasismo y ambismo de la sociedad nacional.	
Agregan que el trato para extranjeros sería bueno, en parte por la admiración que suscitarían. También responsabilizan al mercado como creador de prejuicios sobre los extranjeros.	
Las diferencias socio-económicas entre las personas se deben a la conjunción de aspectos individuales como el esfuerzo, ambición, etc. y contextuales como la actuación del gobierno y el Estado.	
Identifican al modelo económico como responsable de diferencias.	
Se considera apropiada una profundización de la educación intercultural en la escuela Tobalaba por...	
Permite aprender del pasado indígena, considerado este como propio o ajeno. Se retroalimenta	Permite un conocimiento del pasado y presente indígena. Se permite el complemento de conoci-

la sociedad en lo cognitivo y valórico. Permite una integración más activa de indígenas en la sociedad.

mientos y fortalece la integridad social del país. Parte minoritaria de apoderados la justifica por asimilar así a los indígenas en la sociedad.

Parte de los apoderados y profesores señala que una de las dificultades para llevar a cabo esta profundización de la interculturalidad en la escuela es integrar a toda la comunidad educativa.

Se podría solucionar incluyendo al trabajo en una temática más amplia que permita su apropiación, como "la tolerancia".

La educación intercultural debiere profundizar en las personas y culturas del mundo, esto por valorarse el conocimiento en sí mismo y ser este útil para la sociedad.

Parte señala que más que conocimientos se entregan valores para la convivencia.

Con ella se potencia lo propio en la medida que se retroalimenta con lo ajeno.

No obstante se ponen reparos a la preocupación escolar por lo mundano, principalmente se debe profundizar y fortalecer lo propio antes de abrirse a lo ajeno.

Señalan que se debe primero trabajar la diversidad socio-cultural interna. Y el trabajo debería orientarse explícitamente hacia la generación de una nueva cosmovisión.

Una transformación socio-económica se precipitaría culturalmente a partir de nuevas relaciones sociales e interculturales. Esto porque redunda en integración social en el diálogo y conocimiento integrado.

La mitad apoya otra tesis que señala que la transformación socio-económica sólo deviene de un cambio en el modelo económico.

Todos se inclinan por esta tesis, pese a reconocer que es una empresa difícil.

Se deberían enseñar una o varias lenguas indígenas en la escuela. Ello permitiría desplegar sus funciones comunicativas (relacionales) y cognitivas. Dicha introducción debiere ser sistemática y desde los primeros años de estudio.

Parte minoritaria no considera apropiado la inclusión de lenguas indígenas en la escuela por no apreciar utilidad en ello.

Es importante el inglés como segunda lengua educativa porque reporta beneficios individuales a los estudiantes en términos educativos, comunicativos y laborales.

Sería una lengua universal y enfatizándose en la gran cantidad de información que transporta.

Se considera una lengua muy hablada en el mundo (distinto que universal).

Si se eligiera entre inglés o lengua indígena como segunda lengua educativa, la mitad elige la indígena por ser un elemento de la cultura propia, el resto el inglés por su practicidad. Todos prefieren que se impartan ambas.

Parte de quienes privilegian el inglés menoscaban a las personas, culturas y lenguas indígenas.

Proporcionalmente se aprueba y rechaza una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) - español en la escuela. Se aprueba por aprendizaje lingüístico, pudiendo ser gradual y se rechaza por ser irrealizable.

Aprehensiones: adverso escenario político-económico, semilingüismo, pocos hablantes indígenas y rescate de culturas indígenas.

4.2 Empalmes y Tensiones entre Apoderados Mestizos y Mapuche

4.2.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "La Educación desde el Centro y los Márgenes de la Cultura Hegemónica"

Esta sección está marcada por tensiones guiadas por constantes implícitas, la educación como construcción de occidente y las distintas formas de apropiarse de esta creación cultural.

La primera tensión se ubica en la consideración respecto de los cambios acaecidos en la educación desde la época en que ellos fueron estudiantes. Los apoderados mestizos, si bien identificaron cambios, en su mayoría no emitieron juicios valorativos de ellos (ame. 9,10,11,12). En tanto que los apoderados mapuche demuestran satisfacción por los cambios educativos (ama. 1,2,5,6,7). La satisfacción la cimientan en mayor reconocimiento de los y lo indígena (ama. 7), menos agresividad en el trato de los docentes hacia los estudiantes (ama. 3,7) y mayor autonomía de estos últimos (ama. 1,2,5). Pese a que la mayoría de los apoderados mapuche considera que la educación está mejor que antaño, muchos de ellos contemplan en su análisis una pérdida de reconocimiento social de la educación a manos del sistema económico imperante y del cambio de relaciones profesor-estudiante. El modelo económico se hace sentir en la inclusión agresiva de los medios de comunicación de masas y el encarecimiento de la educación (ama. 1,4) y las relaciones profesor-estudiante constituyen una tensión por sí misma.

Todos los apoderados identifican cambios en las relaciones profesor-estudiante, desde posiciones autoritarias reflejadas en violencia simbólica y fáctica, hacia sitiales dialógicos fundados en consideración y respeto entre los interactuantes. Los apoderados mestizos, al no emitir juicios valóricos en torno a los cambios sufridos por la educación, estarían dando veladamente su beneplácito a este cambio. Pero los mapuche problematizan este cambio en el sentido de que reflejaría una pérdida de autoridad pedagógica que redundaría en que los estudiantes sean irrespetuosos e irresponsables (ama. 1,3).

Cuando se prospectó el futuro de sus estudiantes, todos los apoderados mestizos denotaron un optimismo que se concretaría en que ellos lograrían buena situación socioeconómica. En tanto los mapuche, si bien manifiestan optimismo, éste es macerado en consideración del adverso escenario socio-económico, la falta de medios para sobrellevarlo y un supuesto déficit intelectual de los estudiantes (ama. 1,3,5,7).

Los apoderados aprecian que su rol dentro de la comunidad educativa está subutilizado a tal punto que se los margina de dicha comunidad. La participación de los apoderados en las actividades escolares es baja y sólo receptiva, dicha situación se ha de revertir con una mayor inclusión dialógica y participativa de los apoderados en la comunidad educativa. La diferencia es semántica, puesto que los mapuche valoran dicho cambio por sí

mismo ya que haría frente a las discriminaciones de la escuela para con los apoderados, la infantilización de su rol y la marginación directa a través de la falta de invitaciones y los malos canales de comunicación (ama. 2,3,6). En tanto que los apoderados mestizos valoran dicho cambio, pero fundamentalmente por permitir encarar de mejor manera el entorno socio-económico hostil de la comunidad local (ame. 9).

Al vincular las tensiones expuestas se constatan dos maneras distintas de pararse ante la educación. Los mestizos denotan conocimiento más lato de la educación y una aprobación tácita de dicha institución en el contexto societal, en tanto que los mapuche recién comienzan a acercarse al sistema una vez que éste ha abierto espacios de consideración, es un acercamiento que posee distintos ritmos, pero demuestra algunas constantes. Los mapuche estarían contentos con la educación, fundamentalmente porque ésta ha asumido su carácter multicultural, pero aún se encuentran en dicho proceso porque aspiran a la inclusión de los apoderados en la comunidad educativa como un fin en sí mismo, es una demanda bien fundamentada históricamente por la marginalidad educativa que han sufrido. En tanto, la satisfacción hacia la escuela y la educación viene junto con toda una carga cultural distinta a la hegemónica occidental, la cual no es posible apreciar por los mestizos quienes están completamente inmersos, viene con críticas a la mercantilización de la educación y a la preponderancia de los medios de comunicación de masas. Este acercamiento de los apoderados mapuche a la educación no es homogéneo, responde a procesos diversos de descolonización, es por ello que se percibe doble vínculo en torno a los cambios en las relaciones profesor-estudiante, se alaban y critican al mismo tiempo. Son dobles vínculos que no denotan los apoderados mestizos, quienes conocen bien las reglas del actual contrato social, el que está fundado en la autonomía y omnipresencia del mercado en la sociedad.

4.2.2 Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-Cultural e Identidad: "Las Identidades Nacionales Compuestas"

Las apreciaciones en torno a la escuela, la diversidad y la identidad reflejan, más que abismos entre los sujetos, distintas connotaciones del nosotros y el otro y sus subsecuentes consecuencias, dentro de ellas el sopesar discriminaciones negativas multidireccionales en el seno de la sociedad.

Los apoderados mapuche y mestizos ostentan una identidad compuesta en la cual la nacionalidad chilena posee un cetro no cuestionado, no obstante, sobre la identidad se destacan distintos aspectos. Los apoderados mapuche denotan una identidad compuesta y compleja denotando incluso contradicciones por autonegación de lo indígena (ama. 5), además, a diferencia de los mestizos, relevan que la identidad de las personas se constituye también por su cultura (ama. 1,2,3). La identidad compuesta de los apoderados mestizos se conforma desde dos puntos de referencia, un nosotros basado en lo mestizo, comprendiendo a lo indígena como parte del nosotros en tanto raíces y/o antepasados de

lo chileno (ame. 9,11) y un nosotros basado en la calidad de seres humanos, pero seres humanos iguales, negando eventualmente las diferencias por miedo a la fragmentación social (ame. 8,12), se asume que sin dicha igualdad no se lograría la integración de los indígenas a la sociedad nacional (ame. 12).

Respecto del trato de la escuela para con los y lo indígena, se subraya el empalme de consideraciones en los apoderados en torno a lo apropiado del trabajo realizado y la tarea pendiente de superar completamente la violencia simbólica y fáctica para con los indígenas y la comunidad educativa en general. Como consecuencia de la autonegación de lo indígena se desprende que si bien la mayoría de los apoderados aprecia diferencias entre la escuela Tobalaba y sus pares del sector, parte de los mapuche no observa diferencias señalándose incluso que no se han visto indígenas en la escuela Tobalaba (ame. 5), denotando con ello una invisibilidad de lo indígena en su entorno. Los mestizos califican como apropiado el trato de la escuela hacia lo indígena puesto que sería un tema instalado y/o trabajado en la escuela (ame. 12) y materializado en un igual trato para todas las personas (ame. 9,10).

Todos los apoderados mestizos y la mayoría de los mapuche señalan que no sería apropiada la institucionalización de escuelas segregadas culturalmente, es decir, que fueran sólo para mapuche o sólo para mestizos. Pero parte de los apoderados mapuche, si bien no cuestionan la nacionalidad chilena, señalan que sería apropiado que hubieran escuelas segregadas como una manera de paliar la discriminación y fortalecer las culturas (ama. 2,5). Esto se ve reforzado porque desde su especificidad cultural, parte de los apoderados mapuche denota aprehensión en torno al uso de lo indígena en la escuela, señalando que se ha de hacer un trabajo profundo y sistemático que rebase la sola celebración del día de la escuela junto al de los pueblos originarios (ama. 3).

El trato que se da en la escuela y país a los extranjeros es diferenciado en función de factores como el fenotipo, la clase social y la cultura, lo interesante se sitúa al complementarse la visión de los apoderados y al apuntalar la comprensión de que la negación del otro en nuestra sociedad es multidirecional y multivalente. Los mapuche revelan que el mal trato para con los peruanos, bolivianos y argentinos obedece en parte a los medios ideológicos desplegados por el Estado-nación chileno para justificar conflictos políticos y territoriales con dichos países (ame. 3,6). Los mestizos introducen un análisis colonialista del menoscabo hacia los peruanos al comprenderse que los inmigrantes de países desarrollados vendrían a generar trabajo, por lo que no se les trataría mal, a diferencia de los que vienen de países subdesarrollados, que vendrían a quitar trabajo (ame. 8,9,10,12). Los apoderados mapuche, a diferencia de los mestizos, invisibilizan a los inmigrantes en la escuela Tobalaba, omitiendo sus opiniones por no haberlos considerado (ama. 1,2,4,5,6). Esto, junto con la afirmación de que las relaciones interculturales con los extranjeros operan por racismo, arribismo o clasismo, da pie para señalar que la negación

del otro es multivalente, en tanto que se dirige a lo social y cultural y multidireccional, en tanto que se dirige desde una otra cultura y/o clase social.

Otra tensión se radica en que la mayoría de los apoderados considera injusta la estratificación social y económica, enjuiciando entre otros factores a la labor estatal y gubernamental. Pero parte de los mapuche no problematiza la estratificación normalizándola bajo la comprensión de que obedecen al esfuerzo y respaldo socio-económico diferenciado de los individuos (ama. 5).

Ligando los antecedentes expuestos se extrae que si bien las identidades enarboladas por los apoderados mapuche y mestizos son compuestas, consideran la nacionalidad chilena como válida. Los apoderados mestizos denotan una tendencia a subsumir lo indígena a un nosotros nacional, en tanto que los mapuche son capaces de discernirlo de la nacionalidad. Este énfasis por parte de los mestizos en lo nacional tiende a reconocer a los indígenas en la medida de su nacionalidad y los esfuerzos prácticos-educativos han de encaminarse en esa dirección. Por su lado, parte de los mapuche, fruto de los efectos de la negación a que han sido sometidos, han negado su identidad indígena, al señalar que no han apreciado diferencias en el trato a lo indígena entre la escuela Tobalaba y sus pares e incluso que no han apreciado indígenas en la escuela. La negación también se ha hecho patente en la naturalización de las injustas diferencias sociales y económicas entre las personas, cuestión no aceptada por los apoderados mestizos y la mayoría de los mapuche. La consistencia de la pertenencia nacional en los mestizos provoca que se identifique a los extranjeros claramente como otro, cuestión más débil en los mapuche que si bien identifican a este otro, también son capaces de mirar desde afuera el actuar ideológico del Estado-nación para afirmar que la discriminación para con los vecinos obedece a intereses creados mas no justificables. Esos intereses son reconocidos entre otras cosas por su componente territorial, aspecto sensible en los mapuche por ser experiencias de enajenación propias de la relación entre su cultura y la nacional-occidental.

4.2.3 Fundamentos de la Educación Intercultural para la Escuela Tobalaba: "La Superación de la Negación del Nosotros"

Las tensiones apreciadas en la fundamentación de la educación intercultural son gatilladas por distintos matices identitarios y materializaciones diferenciadas de la negación del otro. No obstante, el empalme y complementariedad entre los postulados de los apoderados mapuche y mestizos superan en fuerza y profundidad sus divergencias.

Todos los apoderados asienten a una mayor preocupación de la escuela Tobalaba por comprender, respetar y valorar a las personas y culturas indígenas, por permitir mayor conocimiento del pasado y presente indígena, complementar vertientes cognitivas, tornar más participativas las instancias pedagógicas y encaminarse a una solución de la discriminación para con los y lo indígena y con ello posibilitar una mejor integración social. Las

tensiones se manifiestan al constatar que parte de los apoderados mestizos apuntalan la educación intercultural desde una visión paternalista hacia lo indígena, aduciendo que favorecería una mejor asimilación de dicha población en los beneficios de la sociedad dominante (ame. 11). En tanto interpretativamente y en función de la identidad compuesta de los mapuche y parte de los mestizos, la educación intercultural se comprende claramente como superación de la negación del nosotros, lo que reportaría beneficios para el conjunto de la sociedad.

Respecto de la posibilidad de profundizar en la preocupación por las personas y culturas del mundo, los apoderados apreciaron positivamente el acceder a más conocimientos, pero enfatizaron distintos planos en sus argumentaciones. Los mestizos destacan los beneficios sociales que reportaría dicha preocupación en términos de ofrecer parangones para evaluar e intervenir la cultura propia (ame. 10), en tanto los mapuche se inclinan por una visión más individual en el sentido que la justificación viene dada porque los estudiantes en el futuro pueden acceder a culturas distintas de la propia y para ello es mejor que vayan preparados. Los apoderados mestizos repararon en que antes de conocer lo foráneo es importante conocer lo propio, aludiendo que aún falta por conocer la diversidad cultural interna del país (ame. 9).

Al referir sobre la inclusión de lo indígena y lo mundano en la escuela, los apoderados sostienen que devendría en una mejor convivencia a raíz de un mayor conocimiento de los otros y sus problemas. Los mestizos señalan que dicho giro aumentaría la cantidad y calidad de la comunicación (ame. 8,9), lo que permitiría otorgar herramientas para observar y mejorar la cultura propia (ame. 10,12). Los mapuche se particularizan porque dudan de la viabilidad de una mejor convivencia producto de los miedos y desconfianzas empotrados en las personas (ama. 3).

Los apoderados consideran que un cambio en las relaciones interpersonales es favorable en tanto torna visible a los otros, lo que ayuda a identificar y abordar sus problemas. No obstante, se percatan de que dicha empresa no es fácil, pues la negación opera en todas las direcciones. Llama la atención la profundidad que denotan los apoderados mapuche al señalar que la mayor visibilidad del otro, aparte de identificar y trabajar en sus problemas, permite que aflore la solidaridad y reciprocidad social, lo que incide en una mejor integración social (ama. 1,4,5,6). A su vez permite el acceso a distintas tradiciones cognitivas y las distintas maneras como solucionan problemas que muchas veces son compartidos y/o comunes (ama. 1,5).

La educación intercultural se fundamenta desde posiciones constructivistas al afirmar que dicha educación reporta beneficios para la sociedad en su conjunto, en tanto que parte de los apoderados mestizos la asumen parcialmente como puente a una efectiva asimilación de los y lo indígena a la sociedad nacional. Esto se aprehende como vivifica-

ción de la colonización en lo mestizo. Los apoderados mestizos tienden a situar los beneficios de la educación intercultural en esferas amplias vinculadas al mejoramiento de la cultura propia, es así como señalan que una mayor preocupación educativa por las personas y culturas indígenas y del mundo contrae dichas implicancias. En tanto que los apoderados mapuche denotan una visión más particular o profunda que enmarca los beneficios en aspectos tangibles del desarrollo de los estudiantes y la sociedad. Así por un lado enarbolan el aumento en la solidaridad y reciprocidad social, lo que deviene en una mejor integración social y apuntan que lo mundano en la escuela aporta para eventuales viajes de los estudiantes fuera del nicho cultural propio.

4.2.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "Unanimidad en la Aceptación de Lenguas Indígenas en la Educación"

Las consideraciones de los apoderados mapuche y mestizos en torno a las segundas lenguas educativas y el bilingüismo en la escuela Tobalaba no tuvieron diferencias ostensibles.

Todos aceptan una eventual inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela Tobalaba, claro que las opiniones de unos y otros difieren en si incluirla al lado del inglés o desplazarla. La lengua indígena se valora por aspectos inmediatos como lo es el mayor conocimiento de lo propio y una mejora en las relaciones e integración social. En tanto que el inglés se valora por sus potencialidades, ya que se habla mucho, y permite el acceso a más y mejores posibilidades informativas, laborales y educativas.

En las consideraciones del bilingüismo se sitúa una tensión interesante. En términos generales los apoderados se posicionan aceptando, dudando o rechazando una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) - español en la escuela Tobalaba. La venia se funda en permitir un buen aprendizaje de la lengua indígena y con ella obtener sus beneficios cognitivos y comunicacionales. La duda o moderación se basa en la necesidad de emprender un proceso que construya las condiciones para una educación bilingüe, para ello se debe contemplar la falta de docentes capacitados y se propone mantener a la lengua indígena como segunda lengua. Es el rechazo en donde se aprecian diferencias ostensibles. Parte de los mestizos descarta la idea por considerarla idealista e irrealizable (ame. 12), en tanto que parte de los mapuche sostiene que lo que hay que profundizar es la enseñanza del español y no de las lenguas indígenas, éstas las consideran como foráneas o ajenas a su realidad socio-cultural (ama. 5). Estas diferencias denotan escollos importantes para la educación intercultural bilingüe que se vinculan en que dicha modalidad para algunos apoderados no está ni siquiera como alternativa a discutir en la escuela, es impensable en tanto no reporta beneficios inmediatos para la comunidad educativa y local.

4.2.5 *Síntesis: Empalmes y Tensiones entre Apoderados Mestizos y Mapuche*

Las comparaciones culturales realizadas denotan aspectos ya comprendidos teóricamente. Entre apoderados mestizos y mapuche se tienden lazos de unión y vivencias comunes sobre tradiciones culturales diversas. En fin se tienden a acercar posiciones, se ponen en marcha una suerte de búsqueda de la interculturalidad, pero se mantienen diferencias que más que tensionarse enriquecen la realidad y demuestran que ella puede ser criticada y transformada. A continuación se revisan los principales encuentros y diferencias entre unos y otros, entre nosotros y nosotros.

Las apreciaciones en torno a la educación, la escuela Tobalaba y la participación social en la educación presentan aspectos histórica y culturalmente divergentes que evidencian distintas visiones torno a esta institución occidental. Ilustrativa es la visión positiva que tienen los apoderados mapuche en torno al devenir de la educación, apreciando que ella posee más consideración hacia lo indígena. A diferencia de los apoderados mestizos quienes en su mayoría no señalan juicios del devenir educativo. Los apoderados mapuche, no obstante valorar la apertura de la escuela a lo indígena, traen consigo críticas a la educación desde posiciones que no comprenden ni asienten su mercantilización y perdida de reconocimiento a manos de los avatares del mercado, sobre todo en su agencia socializadora predilecta, los medios de comunicación de masas.

Los mapuche se acercan diferencialmente a la educación denotando incluso dobles vínculos ante el cambio en las relaciones profesor-estudiante. Por un lado se valora la supresión de la violencia fáctica y simbólica, mientras que por otro se añora la autoridad pedagógica fundada en esas características. Así también enfatizan que los apoderados en general deben tener un rol más protagónico en la comunidad educativa, en tanto que los apoderados mestizos concuerdan pero van más allá señalando que eso ayuda a contrarrestar las improntas del medio socio-económico sobre la escuela y los estudiantes.

Respecto a la escuela, diversidad e identidad se aprecian empalmes significativos y profundas diferencias, ambas derivadas de la comprensión particular del nosotros compuesto por lo indígena y lo chileno. Los apoderados mapuche y mestizos poseen una identidad compuesta que no cuestiona la nacionalidad chilena. Pero parte de los indígenas demuestran menos apego a dicha pertenencia al considerar como una alternativa válida a las escuelas segregadas culturalmente. Los apoderados mapuche señalaron otras particularidades como autonegación al negar un trato particular de la escuela hacia lo indígena o la presencia de indígenas en la escuela y discernimiento entre la pertenencia cultural de la identidad, señalando que las personas son iguales en tanto seres humanos pero diferentes por su bagaje cultural. Los mestizos en tanto elevan su adscripción nacional llegando a negar lo indígena al considerarlo como un resabio del cual hay que desprenderse para abrazar los beneficios de la sociedad dominante. Dicha comprensión tiene

su réplica en lo mapuche que sostiene que la escuela ha de considerar lo indígena profundamente y no sólo como una pantalla que profundiza la colonización.

En tanto los apoderados mapuche, a diferencia de los mestizos, invisibilizan a los estudiantes extranjeros de la escuela. Lo que, sumado al racismo, arribismo y/o clasismo que opera en las relaciones interpersonales permite concluir que la opresión es multivalente y multidireccional. Sin embargo, son los mismos apoderados mapuche quienes identifican los conflictos de intereses político-territoriales como causantes de mal trato que se dispensa en el país a inmigrantes de naciones vecinas.

Otra tensión apreciada fue que parte de los apoderados mapuche considera normales las diferencias sociales y económicas entre las personas en consideración a que la mayoría de sus con-nacionales opinaba lo contrario.

En cuanto a la educación intercultural, los apoderados más que diferir complementaron sus apreciaciones. Hay empalme de consideraciones en torno a los aportes cognitivos, relacionales y éticos-valorativos. Asumiéndose lo indígena y lo chileno como parte del nosotros. Sin embargo, reactualizando la colonización, parte de los apoderados mestizos sigue pensando en términos evolutivos al referir que la asimilación de lo indígena a la sociedad nacional les abrirá a sus beneficios. Frente a la consideración educativa por las personas y culturas del mundo se apreciaron beneficios diferentes, los mestizos como forma de retroalimentar la cultura propia y los mapuche como forma de otorgar a los estudiantes herramientas para desenvolverse en contextos culturales distintos al propio.

Los apoderados estiman que mayor dialogicidad en las relaciones sociales e interculturales ayudaría a la solución de problemas sociales y económicos, esto porque otorgaría una visión más compleja y real del devenir de los integrantes de la sociedad. Pero se asume que dicho giro enfrenta barreras importantes constituyentes de las relaciones de dominación multidireccionales y valentes. En este marco los apoderados mapuche señalan que además de la visibilidad del otro y sus problemas, se accedería a mayor conocimiento sobre soluciones y se generaría solidaridad y reciprocidad en el seno de la sociedad, fortaleciendo la integridad social.

Cuando se contrastaron las apreciaciones alusivas a la inclusión de una o más lenguas indígenas como segunda lengua educativa, todos los apoderados manifestaron su acuerdo. Así también se aprecia que unos y otros conservarían y desplazarían el inglés como segunda lengua y que, ante la posibilidad de la coexistencia del inglés y una lengua indígena como segunda lengua educativa, dicha opción sería la adecuada.

Respecto de un eventual bilingüismo indígena (mapuchedungun) – español en la escuela Tobalaba también hay empalme de consideraciones. La anuencia se afirma en un

aprendizaje más efectivo de la lengua indígena, la moderación se sitúa al considerar que el bilingüismo debería ser el resultado de un proceso gradual y el rechazo se comprende por ser una alternativa impensable, los mapuche consideran que se ha de privilegiar el español, por ser la lenguas indígenas ajenas a la cultura propia, y los mestizos porque sería idealista.

4.2.6 Cuadro Comparativo

Apoderados Mapuche	Apoderados Mestizos
Los apoderados identifican que la educación ha cambiado.	
Satisfechos, pues hay mayor reconocimiento de los y lo indígena, relaciones interpersonales más dialógicas y más autonomía de los estudiantes. Parte de ellos está disconforme, pues la escuela ha perdido reconocimiento social a manos del mercado y los medios de comunicación de masas, y por pérdida de autoridad pedagógica.	En su mayoría no enjuician los cambios acaecidos en la educación.
Demuestran optimismo respecto del futuro socio-económico de los estudiantes.	
Parte de ellos macera su optimismo con la atención al adverso escenario socio-económico en el cual actúan y se duda también de capacidad intelectual de los estudiantes.	
La participación social en la educación es baja y solamente receptiva. Para superar dicha situación se debe considerar mejor a los apoderados y privilegiar el diálogo al interior de la comunidad.	
Valoran mayor integración de apoderados a comunidad educativa como un cambio en sí mismo.	Valoran mayor integración de los apoderados en la comunidad educativa como una manera de hacer frente al entorno hostil.
Las comprensión de la identidad es compuesta y en ella el sustrato nacional no es cuestionado.	
Identidad compuesta y compleja con atisbos de autonegación. Explicitan relación constructiva entre identidad y cultura.	Dos tipos de identidad compuesta, en que el nosotros mestizo se constituye también con el pasado y presente indígena, y el nosotros se constituye como seres humanos, con tendencia a visiones colonialistas.
La escuela proporciona un buen trato a las personas y culturas indígenas. Eso sí aún quedan tareas pendientes en la erradicación de la violencia simbólica y fáctica de la escuela.	
Parte no aprecia diferencia entre la escuela Tobalaba y el trato de escuelas pares.	Fundamentalmente por ser un trato igual para toda la comunidad educativa.
No sería apropiada la existencia de escuelas segregadas culturalmente, principalmente porque se resentiría la integridad social del país.	
Parte sí considera apropiado, porque asevera que el reconocimiento de la escuela a lo indígena aún es parcial y de esa manera se podría superar la discriminación.	
El trato que dispensa el país y la escuela a los extranjeros es distinto en función del fenotipo, clase social y cultura de los inmigrantes.	
El mal trato también sería inducido por las rivalidades devenidas de los conflictos políticos	Mal trato también sería por colonialismo laboral, se adula al patrón, se menosprecia al inquilino

dades devenidas de los conflictos político-territoriales que se ha tenido con sus países de origen. Ellos invisibilizan y/o niegan a los extranjeros en la escuela.

se adula al patrón, se menosprecia al inquilino.

Se considera injusta la estratificación socio-económica y señalan que dicha estructuración ha de transformarse.

Parte de ellos la considera normal, la naturaliza.

Se aprueba una mayor preocupación en la escuela por lo indígena, ya que aporta conocimientos de su pasado y presente, se complementan cauces cognitivos, se toma más participativa la pedagogía, se supera la discriminación y se mejora la integración social.

Parte de los mestizos lo funda en visiones asimilacionistas para con lo indígena.

Se aprueba ampliamente una preocupación educativa por las culturas del mundo, esto porque...

Puede servir para eventuales labores fuera de la propia matriz cultural.

Da puntos de comparación para la cultura propia. Ellos además señalan reparos como el preocuparse por lo propio antes que por lo ajeno.

La inclusión de lo indígena y mundano en la escuela devendría en mejor convivencia debido a mayor conocimiento de los otros y sus problemas.

Parte de los apoderados mapuche duda de una mejor convivencia por miedos y desconfianzas entre las personas.

Argumentan específicamente que aumentaría la cantidad y calidad de las comunicaciones y que se dan herramientas para mejorar lo propio.

Se valora un cambio en las relaciones interpersonales porque se visibiliza a los demás y sus problemas. Aún así se considera que es una empresa difícil por la negación multivalente y multidireccional.

Se sabría como los otros solucionan problemas comunes y afloraría solidaridad y reciprocidad.

Se apoya la inclusión de una o varias lenguas indígenas como segundas lenguas educativas. Parte reemplazaría el inglés porque la lengua indígena es un elemento cultural propio y redundaría en mejores relaciones interpersonales. Los que no moverían al inglés lo harían por su utilidad potencial en lo informativo, laboral y educacional. Sin embargo todos preferirían que se compartiera el sitial de segundas lenguas educativas

Se acepta, duda y rechaza un eventual bilingüismo español-indígena (mapuchedungun) en la escuela Tobalaba. Se acepta por permitir un conocimiento de la lengua indígena y acceder a los beneficios que otorga, la duda refiere a que debe ser un proceso gradual y no una institucionalización apresurada. En tanto en el rechazo se difiere.

Parte lo rechaza porque es necesario profundizar el español y no las lenguas foráneas

Parte la rechaza por ser una propuesta irrealizable.

4.3 Empalmes y Tensiones entre Mapuche y Mestizos

4.3.1 Educación, Escuela Tobalaba y Participación Social en la Educación: "El Optimismo Mapuche frente al Pesimismo Mestizo"

Las diferencias en torno a la educación entre mestizos y mapuche son principalmente de énfasis. Unos y otros identifican los mismos elementos que se han transformado desde que fueron estudiantes hasta ahora, como: el que ya los docentes no golpeen a los educandos y que éstos adquiriesen mayor autonomía. Los mapuche oscilan entre juicios positivos y negativos en torno al devenir de la educación, la mayoría aprueba los cambios, particularmente porque se percibe que la escuela ha considerado más a los estudiantes y culturas indígenas (ama. 7). En tanto que las nociones negativas, de parte de los mapuche y la mayoría de los mestizos, se apoyan en un elemento compartido como lo es la falta de reconocimiento de la escuela a manos de los medios de comunicación de masas y la pérdida de autoridad pedagógica. Cabe destacar que los mapuche refieren explícitamente a la mercantilización de la educación, aspecto sensible debido a la deprivada condición socio-económica de las familias de la escuela Tobalaba. Dicha mercantilización se refleja en mayores desembolsos de dinero en insumos educativos (ama. 1,4).

El mayoritario juicio negativo a la educación en los mestizos se traslapa en pesimismo para con el futuro de los estudiantes (p. 14,15,17,18). En tanto que los mestizos que no juzgan los cambios si perciben que el futuro de los estudiantes puede ser auspicioso (ame. 8,9,10,11,12). Los mapuche vuelcan su visión positiva de la educación en optimismo respecto del futuro de los estudiantes (ama. 2,4,5,6,7), aunque el optimismo es matizado con dudas producto de la dureza del medio (ama. 1,3,5,7). Si bien ambos concuerdan en las adversas condiciones socio-económicas de la comunidad educativa y local, la sopesan confiando en ella distintas expectativas. Se tiene entonces que los mestizos estriban entre la moderación y el pesimismo y los mapuche entre la moderación y el optimismo.

La participación social en la educación es baja y de mala calidad, baja en términos cuantitativos y de mala calidad producto de que prima la violencia simbólica en las relaciones escolares lo que hace que los apoderados sean meros espectadores de las labores de la escuela. No obstante compartir dichos elementos, los mapuche resaltan su marginación de la comunidad educativa al enfatizar que no se sienten invitados a participar de ella (ama. 2,3,6) y existen privilegios para ciertos apoderados (ama. 2,3). En tanto los apoderados mestizos no demuestran deseos de integrarse a la comunidad educativa, sino que de lograr más compromiso y eficiencia en su labor de apoderados (ame. 10,12), en tanto los profesores (mestizos) también postulan que el trabajo de los apoderados debe profundizarse y tornarse más eficiente (p.13,14,15,17,18), pero no dan luces claras de una mejor participación de los apoderados en la comunidad educativa.

Explícitamente, las soluciones para detentar una mejor comunidad educativa y particularmente una integración efectiva de los apoderados refieren a una adecuación de los días y horas de los encuentros y la inclusión de conversaciones sobre temas de interés general. La comprensión de comunidad educativa desprende distintos énfasis, los mapuche buscan más consideración hacia los apoderados y más cohesión de la misma comunidad (ama. 2,4) y los mestizos, principalmente eficiencia.

Los mapuche poseen una visión más positiva de la educación y de su injerencia en el futuro de los estudiantes. Dicha visión se soporta en la percepción de que la educación se abre paulatinamente hacia lo indígena, en función de este análisis es que aspiran a una integración más activa como apoderados en la comunidad educativa y con ello fortalecer la educación aportando a sobrellevar sus constricciones socio-económicas. Los mestizos, en función de su magro diagnóstico de la educación, bajan rotundamente las expectativas futuras para con los estudiantes. La solución que postulan es el fortalecimiento de las estrategias tradicionales, es decir, imprimir eficiencia al trabajo de la escuela y la comunidad educativa y con ello recuperar el perdido reconocimiento social de la misma.

4.3.2 Escuela Tobalaba, Diversidad Socio-Cultural e Identidad: "Identidades Fronterizas y Esenciales"

Al referir al trato de la escuela para con las culturas y personas indígenas hubo tendencias culturalmente similares. Si bien se estima que es un buen trato, se difiere en considerar el buen trato como igual al del resto de los integrantes de la comunidad educativa o por discriminárseles positivamente. Una diferencia surge porque los mapuche que consideran el buen trato como discriminación positiva revelan que la escuela está preocupada por valorar y revitalizar a las culturas indígenas (ama. 1,2,4,5,6,7). Todos denotaron que en la escuela aún persiste violencia para con los y lo indígena, claro que todos los mapuche y parte de los mestizos señalan que esa violencia es simbólica y fáctica (ama. 1,3; ame. 11), en tanto que el resto de los mestizos sólo identifica simbólica (p. 17).

De lo expuesto se desprende que, en líneas generales, la comprensión de identidad es distinta en mestizos y mapuche. Los mapuche denotan todos una identidad compuesta que contempla lo indígena y chileno, parte de ellos manifiesta una ambivalencia al afirmar y negar indistintamente su pertenencia indígena, negación percatada porque algunos señalan que no se diferenciaría la escuela Tobalaba en su trato a las personas y culturas indígenas y por no percatarse de la presencia de indígenas en la escuela (ama. 5). Los mestizos, en tanto, poseen diversidad de nociones, parte concibe la identidad como compuesta, entre otras pertenencias, por lo indígena y chileno (ame. 9,11; p. 13,14) y una identidad esencialista que niega lo indígena y subsume las pertenencias a la adscripción nacional, aquí se comprende lo indígena sólo como antecedente de lo nacional, se tiende a confundir la calidad de seres humanos con un nosotros mestizo que no contempla lo in-

dígena (ame. 11; p. 15,17) y se postula que a los indígenas se les debe integrar y/o asimilar a la cultura dominante, su cultura. También se aprecian diferencias entre la identidad compuesta de los mapuche y los mestizos, principalmente porque mientras parte de los mapuche señala que sería apropiado que hubiera escuelas segregadas culturalmente, sin perjuicio del Estado y nacionalidad chilena, todos los mestizos se oponen a dicha segregación.

Con respecto al trato de los extranjeros en el país, también se percatan diferencias sustantivas mas no analíticas. Ambos señalan que en el país se trata de manera distinta a los extranjeros según su raza, clase social y/o los preceptos culturales de los interactuantes. Pero mientras los mapuche señalan que la construcción de los preceptos culturales obedece a la acción del Estado y las políticas públicas (ama. 3,6), los mestizos las atribuyen al mercado (p. 14,16,17,18). Al referir al trato de la escuela para con los extranjeros se aprecian diferencias sustantivas, la mayoría de los mapuche rehuyen la respuesta por no tener los antecedentes necesarios para sustanciarla (ama. 1,2,4,5,67), por tanto invisibilizan y niegan a los extranjeros en su entorno. Los mestizos sí están en condiciones de enjuiciar, parte de ellos refiere que se les trata bien en tanto igual al resto de la comunidad y otros, mal, debido a que en la escuela se reproduce lo que ocurre en la sociedad.

Si bien las comprensiones sobre las diferencias socio-económicas entre las personas comparten los mismos elementos de análisis, difieren en su disposición y sus consecuentes repercusiones. Ambas articulan un plano individual comprendido por las habilidades, esfuerzo y ambición de los sujetos, con un soporte social. Los mapuche conciben que el empalme de ambos factores da como resultado la situación socio-económica de las personas, dándole especial énfasis a la educación (ama. 1,2,3,4,5,6). En tanto que los mestizos tienden a sobreponer el plano social por sobre el individual y a bajarle el perfil a la educación (ame. 9,10,11,12; p. 14,17,18). Cuando se señalan responsables de las diferencias socio-económicas, los mapuche culpan preferentemente al Estado, en tanto que los mestizos al Estado y al mercado. Una diferencia ostensible se denota porque parte de los mapuche señala que las diferencias socio-económicas entre las personas son normales (ama. 5), por su parte la mayoría de los mapuche y todos los mestizos las conciben como un escollo a encarar.

Mestizos y mapuche denotan una naturalización del status quo, ya que parte de los primeros no alude a la violencia fáctica que habría en la escuela y parte de los segundos sería condescendiente con las diferencias socio-económicas entre las personas. En términos identitarios, tanto mapuche como mestizos denotan distintas concepciones en su interior, los mapuche compuesta y negada, y los mestizos compuesta y esencialista. Cabe señalar que lo chileno nunca es puesto en duda. Al referir al trato que se dispensa a los extranjeros en el país y la escuela, los mapuche por una lado denotan su tendencia a contraponer al Estado como el factor último de los problemas socio-culturales y los mestizos,

al mercado. Así también se manifiesta la negación que ejercen los mapuche por sobre los extranjeros, principalmente en la escuela. Respecto de las comprensiones de las diferencias socio-económicas se resalta la formula ya señalada, si bien ambos critican al Estado y al mercado, los mapuche se ensañan con el primero y los mestizos con el segundo.

4.3.3 Fundamentos de Educación Intercultural en la Escuela Tobalaba: "Entre Educación Intercultural y Educación para Indígenas"

Mapuche y mestizos consideran importante que en la escuela Tobalaba se acentúe la comprensión, respeto y valoración de las personas y culturas indígenas. Dentro de los fundamentos compartidos está el permitir un mayor conocimiento del propio pasado y del presente indígena, conocimiento que complementaría a los tradicionalmente impartidos por la escuela y ayudaría a superar la discriminación para con los y lo indígena y a mejorar la integración social. Así también se valora positivamente el cambio que traería en las relaciones pedagógicas, desde bancarias hacia participativa. Mapuche y mestizos difieren en dos niveles, uno que se complementa y otro que se bifurca. Dentro del primero, los mapuche interpretativamente asumen que dicha preocupación trae beneficios para el nosotros como sociedad y no exclusivamente para los y lo indígena. Parte de los mestizos asume lo indígena como propio y esta preocupación por lo indígena como positivo para nosotros. Las bifurcaciones se posan en que parte de los mestizos ve lo indígena como pasado, propio o ajeno, y a los indígenas como sujetos a los cuales hay que integrar a la cultura dominante, no por afán expansionista, sino que por su bien (ame. 11). La comprensión de lo indígena como propio pasado se proyecta como conocimiento necesario para arraigarse culturalmente y desde ahí crecer. (p. 14).

Ante la posibilidad de que la mayor preocupación también concerniera a las personas y culturas del mundo se constató una aceptación unánime, eso sí con menos argumentación y más reparos que hacia lo indígena. El fundamento integrador es acceder a conocimiento valioso en sí mismo y como insumo para poder desenvolverse en contextos culturales ajenos. Este conocimiento también se ha apreciado por retroalimentar lo propio. Los matices fueron dados por los mestizos, quienes aprecian que los valores subyacentes que se trabajarían aportan de sobremanera a la convivencia social (p. 15). Fueron mestizos quienes denotaron reparos a dicha posibilidad, sosteniendo que se ha de fortalecer primero lo propio y desde ahí abrirse al mundo (ame. 9; p. 13,16), puesto que dentro de lo propio también existen particularidades identitarias que se han de trabajar. Así también se apreció que dicho trabajo debería orientarse con fines más explícitos, como lo es un trabajo por la defensa de la tolerancia (p. 17).

A la educación intercultural que considera lo indígena y mundano se le atribuye la capacidad de aportar a unas mejores relaciones interpersonales y con ella a una mejor convivencia social. Esto principalmente porque se visibiliza al otro y sus problemas sociales y económicos, se genera conocimiento funcionalmente reciproco y se gatilla la solida-

ridad, ayuda mutua, por ende, mejor integración social. Las tensiones se aprecian por cuanto parte de los mapuche y mestizos suponen que mejorar las relaciones sociales es difícil debido a los abismos entre clases sociales. Por otra parte, segmentos de los mestizos consideran que la mejora en las relaciones sociales es intrascendente en la solución de problemas socio-económicos, concibiendo que sólo un cambio del modelo económico devendrá en la consecución de esos anhelos (p. 15,16,17).

Los eventuales problemas que traería una mayor preocupación por las personas y culturas indígenas y del mundo serían: integrar a toda la comunidad educativa en dicha empresa y generar los mecanismos para preparar dicho objetivo. En esta línea los mapuche relevan la atención que se debe precisar sobre la discriminación positiva para no estigmatizar a los sujetos con dichas identidades y con ello generar y/o profundizar una autonegación (ama. 6) y lograr seducir a los agentes educativos que no relacionan beneficios directos en este nuevo modelo educativo (ama. 5,6). Para enfrentar dichos problemas, parte de los mapuche identifica dos movimientos simultáneos: apoyar, valorar y reconocer a los y lo indígena a través de la educación nacional y fomentar el diálogo como mecanismo privilegiado de resolución de conflictos (ama. 3). Parte de los mestizos señala que dicho trabajo ha de orientarse más que en aspectos culturales aislados, en la forja de una nueva cosmovisión capaz de sobrellevar las constricciones y violencias de la dominación (p. 17).

Los antecedentes expuestos denotan gran aceptación por parte de la comunidad educativa hacia una mayor preocupación de la escuela Tobalaba por las personas y culturas indígenas y del mundo. Para lo indígena se aprecian disyunciones importantes ya que parte de los mestizos tienden a negar dichas culturas. Para lo mundano no hay cuestionamientos de fondo, sino muchas atenciones a aspectos que se han de trabajar previamente a su implementación. Así también se aprecian dificultades para una educación intercultural integral de la mano de mestizos que no conciben un cambio en las relaciones sociales y culturales como relevantes para una mejoría de los problemas sociales y económicos, sino que solamente un cambio en el modelo económico, sin precisar como se ha de propulsar dicha transformación.

4.3.4 Consideraciones a la Educación Intercultural Bilingüe: "La Amplia Simpatía de las Lenguas Indígenas en la Escuela Tobalaba"

Todos los mapuche y casi todos los mestizos están de acuerdo en que se enseñe una o varias lenguas indígenas en la escuela. Los mestizos que no están de acuerdo se basan en la nula utilidad que le ven a dichas lenguas, por lo menos en el contexto de la escuela Tobalaba (p. 17). Mapuche y mestizos fundamentan comunicativa y cognitivamente la inclusión de las lenguas indígenas como segundas lenguas educativas. Los mapuche por ser parte de sus raíces y cultura propia (ama. 3,6), por constituirse como una atractivo pedagógico para los estudiantes (ama. 2) y por propiciar mejores relaciones in-

terculturales las que a su vez permiten saber qué es lo que están pensando los indígenas (ama. 1,5). Los mestizos, comprendiendo que dicha inclusión traería mejor entendimiento social (ame. 8,9,10,11; p. 15,16). La implementación de las lenguas indígenas debería ser sistemática y continua y desde primero básico, sin embargo, mientras los mapuche sostienen que debería ser un conocimiento integral para todos los estudiantes (ama. 1,3,6,7), parte de los mestizos refiere a que debería ser sólo para interesados (p. 13) y ha de lograr que por lo menos los estudiantes sepan que existen (p. 14).

El inglés como segunda lengua educativa es bien ponderado por la mayoría de los implicados, inclusive por quienes no simpatizan con dicha lengua y/o las culturas que constituye y transporta. Sólo parte de los mestizos considera que no es pertinente su inclusión en la escuela, producto que sus beneficiarios no pueden poner nunca en práctica dichos conocimientos (p. 16). La estima al inglés se basa en que es hablado por mucha gente, permite acceder a gran cantidad de información y, principalmente, por la potencial funcionalidad individual que reporta en términos comunicativos, laborales y educativos.

Si se tuviera que elegir entre el inglés y alguna lengua indígena como segunda lengua educativa, las opiniones se encuentran divididas. Parte de los mapuche y mestizos privilegia el inglés por su practicidad potencial en términos laborales y comunicativos, en tanto que la indígena se superpone por ser parte de la cultura propia, ayudar a unas mejores relaciones interculturales y ser puerta de entrada a conocimiento útil para nuestra sociedad multicultural. La mayoría de los mapuche y mestizos aluden a que sería apropiado que se enseñaran ambas debido a la funcionalidad complementaria. Parte de quienes privilegian la indígena desestiman de plano el inglés por no reportar beneficios para los estudiantes de la escuela Tobalaba y parte de los que relevan el inglés violentan a la lengua indígena al sostener que sus hablantes son proporcionalmente muy pocos, por tanto sería una lengua prescindible (p. 13,17).

Una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) – español suscita en mapuche y mestizos aceptación decidida y/o dubitativa o rechazo. La aceptación decidida se ancla en los beneficios que trae para el aprendizaje de la lengua indígena, con ella el conocimiento que vehicula y mejores relaciones interculturales. La aceptación dubitativa privilegia un proceso de asunción paulatina de la lengua indígena como segunda lengua educativa, para posteriormente asumir una funcionalidad propiamente educativa. El rechazo se ancla en concepciones disímiles, parte de los mapuche concibieron a las lenguas indígenas en general como ajenas a la cultura propia, por lo que más que emprender dicho proceso, se debería profundizar en la lengua española, considerada como propia (ama. 5). Los mestizos lo hacen por considerar a la modalidad bilingüe como inimaginable (ame. 12; p. 15).

Dentro de las constricciones que ha de contemplar una educación bilingüe indígena-español se señala la falta de docentes. Los mestizos van más allá y sostienen que se de-

be superar la barrera de lo impensable (ame. 9), para eso se debe iniciar un proceso antecedente o paralelo de rescate y revalorización de las culturas y lenguas indígenas (p. 15). También sopesar el adverso escenario político y económico (p. 18), los pocos hablantes indígenas en la ciudad con los cuales poner en acción el aprendizaje (p. 16) y el riesgo de semilingüismo (p. 15).

Se puede apreciar que tanto mapuche como mestizos empalman sus valoraciones educativas para la inclusión de una segunda lengua indígena y un bilingüismo indígena-español. En términos generales existe buena disposición para con ambas, pero el bilingüismo es contemplado como una empresa más difícil en atención a los problemas que debe sobrellevar. Así también se denotan acercamientos distintos frente al inglés, tanto así que parte de los mestizos violenta a las culturas y lenguas indígenas al comprenderlas como prescindibles. Por último se debe acotar que cualquier proceso de inclusión de una lengua indígena en la escuela Tobalaba debe considerar y complementar su accionar con el inglés, el cual no está cerca de desestimarse.

4.3.5 Síntesis: Empalmes y Tensiones entre Mapuche y Mestizos.

Los empalmes y tensiones entre mapuche y mestizos entreveran una complejidad y riqueza particular. Las tensiones se nutren de principios como el optimismo y pesimismo frente a la escuela y la educación, las identidades fronterizas y esenciales, la educación intercultural y la educación para indígenas. En tanto los empalmes son claros, y cuando no, complementarios, es el caso de la amplia simpatía que suscitan las lenguas indígenas en la escuela Tobalaba. Estos aspectos son los que a continuación se fijan sintéticamente.

Los mapuche y mestizos, no obstante destacar los mismos elementos culturales que inciden en la educación y el futuro de los estudiantes, poseen en conjunto visiones muy distintas. Los mapuche estriban entre la expectativa y el optimismo y los mestizos entre la expectativa y el pesimismo. El polo optimista se sustancia por apreciar una mejoría en las relaciones educativas desde autoritarias a dialógicas, particularmente los mapuche esgrimen también más consideración hacia ellos como pueblo. El polo negativo se basa en la pérdida de reconocimiento social de la escuela y de autoridad pedagógica de los docentes y las improntas de los medios de comunicación de masas. Respecto del futuro de los estudiantes, los mapuche son optimistas pues consideran apropiado el trabajo y cifran esperanzas en lo que como comunidad educativa en conjunto pudieran realizar, en tanto que los mestizos apuntan a una efectivización de lo establecido, cuestión que al parecer no los convencería al punto de permitir un mejor futuro para los estudiantes. Esta noción de comunidad educativa tiene su asidero en la consideración por parte de mapuche y mestizos de la baja y mala calidad de la participación social en la educación. Ante esto los mapu-

che piden más espacio y consideración y los mestizos profundizar lo tradicionalmente realizado.

Las visiones sobre el trato que da la escuela a las personas y culturas indígenas son positivas, unas refieren que se les trata igual a las demás y otras que se les discrimina positivamente. La disyunción sustantiva surge porque todos los mapuche y la mayoría de los mestizos consideran que aún persiste violencia simbólica y fáctica para con ellos, en tanto la diferencia está en que parte de los mestizos observa sólo simbólica.

Tanto mestizos como mapuche poseen identidades disímiles, pero ninguna niega la pertenencia a la nación chilena. La mayoría de los mapuche comprenden la identidad de manera compuesta y el resto auto-niega su condición de indígenas. Los mestizos estriban entre posiciones fronterizas y negadoras de lo indígena.

Cuando se refirió al trato de los extranjeros en el país y la escuela, se apreció que ambos identifican un trato diferencial basado en la articulación de factores sociales, raciales y culturales, estos últimos serían en gran parte constituidos por la ideología del mercado y el Estado. También se destaca la negación de los mapuche para con los extranjeros en la escuela, lo que da pie para afirmar que la discriminación negativa es multidireccional y multivalente.

Las percepciones sobre las diferencias socio-económicas entre las personas son comprendidas bajo el mismo prisma pero con distintos énfasis, así se asocian factores individuales y sociales. Los mestizos privilegian los sociales y los mapuche el empalme de ambos. Así también se destacó que una parte de los mapuche considera normal dichas diferencias, a diferencia de todos los mestizos y la mayoría de los mapuche, quienes enjuician dichas diferencia y atribuyen su responsabilidad principalmente al Estado y mercado. Los mapuche privilegian el primero y los mestizos al segundo.

Las percepciones hacia la educación intercultural, tanto en mapuche y como mestizos, son mayoritariamente favorables en tanto que la avalan como valoración del pasado propio y del presente indígena, cuestión que mejoraría la convivencia social y serviría como herramienta para acceder a conocimiento útil para la sociedad. No obstante, parte de los mestizos postula visiones evolucionistas que tratan de suprimir a lo indígena.

Una apertura escolar a las personas y culturas del mundo también fue bien considerada, esto por valorarse el conocimiento y los valores que traslapan a dicho énfasis y que redundarían en un fortalecimiento de lo propio. Sin embargo, se apreciaron una serie de aprehensiones que dicen relación con fortalecer la cultura propia antes de dar dicho giro y también con orientar dicho trabajo a fines ulteriores como lo sería el superar la intolerancia.

Una educación que se funde en la comprensión, respeto y valoración de las personas y culturas indígenas ayuda directamente a la integración social, pues se mejorarían las relaciones interculturales, se visibilizaría al otro social y cultural y sus problemas, y se gatillaría solidaridad y reciprocidad. No obstante se concibe que el mejorar las relaciones sociales e interculturales es un propósito difícil, en tanto que parte de los mestizos lo desestima de plano pues una mejor sociedad se lograría sólo con un cambio del modelo económico. Dentro de los aspectos que debe atender esta nueva modalidad educativa sería el lograr que la comunidad educativa se apropie de dicha herramienta, para ello hay que seducirla y no estigmatizar la diferencia cultural, potenciar a lo indígena, valorar el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos y preparar a la sociedad en su conjunto a través de la educación.

Todos los mapuche y casi todos los mestizos están de acuerdo en que se impartiese como segunda lengua una lengua indígena en la escuela Tobalaba, principalmente por la funcionalidad social inmediata en lo relacional y cognitivo. El desacuerdo de parte de mestizos se debe a la inutilidad de dicha lengua. Diferencias claras se aprecian en torno a su implementación, todos creen que ha de ser un proceso continuo, sistemático y desde los primeros años escolares, pero mientras los mapuche sostienen que debería ser para todos los estudiantes y de manera integral, los mestizos señalan que debería ser sólo para los interesados y que se debe buscar que se sepa de su existencia. Se debe contemplar que si bien el inglés es valorado por su funcionalidad potencial individual en lo laboral, educativo y comunicativo, debe ser trabajado conjuntamente a la inclusión de una o varias lenguas indígenas. Parte de los mestizos señala que el inglés es más importante argumentado dicha opción a través del menoscabo de las lenguas indígenas.

Una eventual educación bilingüe indígena (mapuchedungun) – español es apreciada similarmente entre mapuche y mestizos. Ambos se dividen entre la aceptación tácita y moderada y el rechazo. La aceptación permite una enseñanza más efectiva de la lengua indígena, la moderación supone procesos previos que afirmen la inclusión de la lengua indígena en la escuela y el rechazo se funda en los mestizos por considerársele idealista, y en los mapuche por considerarlas fuera de la cultura propia, comprendiendo ampliamente las lenguas indígenas y no particularmente el mapudungún. Dentro de las consideraciones que se apuntan para su implementación está el superar la barrera de lo impensable, sopesar el adverso escenario socio-económico, el riesgo de semilingüismo, los pocos hablantes de lenguas indígenas en la ciudad y la colonización subyacente en la sociedad.

4.3.6 Cuadro Comparativo

Mapuche	Mestizos
Se aprecian tensiones internas en torno al devenir educacional. El consentimiento se basa en relaciones más dialógicas entre profesor y estudiante y más autonomía de los educandos. El desapruebo en la falta de reconocimiento social de la educación a manos de los medios de comunicación de masas y la perdida de autoridad pedagógica.	
La valoración de los cambios se afirma también en una mayor consideración hacia lo indígena. La crítica en aumento de su mercantilización.	
La visión de la educación se extrapola en el futuro de los estudiantes. En esta prospección también se sopesó el adverso escenario socio-económico.	
Optimistas y moderados	Moderados y pesimistas
La participación social en la educación es baja y de mala calidad, prima la violencia simbólica, la que induce un papel pasivo de los apoderados en la educación. Para mejorar la participación se propone una adecuación programática de las actividades y más diálogo interno sobre temas de interés común.	
No se sienten invitados y la escuela discrimina en su trato a los apoderados. Desean su integración efectiva a la comunidad educativa, para ello mayor consideración y más unidad	Más que integrar a los apoderados, se busca la efectividad y eficiencia de la actual estructura.
Se percibe mayoritariamente que la escuela da un buen trato a los estudiantes y culturas indígenas. Bueno por ser igual al del resto de los integrantes de la comunidad o por discriminárseles positivamente. No obstante se aprecia que aún opera violencia simbólica y fáctica para con ellos.	
La discriminación positiva se entiende también porque la escuela buscaría revitalizar lo indígena.	Parte de los mestizos identifica sólo simbólica
Su comprensión de identidad es compuesta por lo indígena (mapuche) y chileno.	
Parte evidencia autonegación de lo indígena.	Parte posee identidad esencialista que niega a lo indígena. Buscando su asimilación.
Se considera que no debería, eventualmente, haber escuelas segregadas culturalmente. Ya sea porque Chile y el Estado es uno sólo o porque devendría en discriminación.	
Parte señala que sí deberían haber escuelas segregadas, así se superaría discriminación y se sentirían más cómodos los estudiantes.	
En el país se trata a los extranjeros según su raza, clase social y/o cultura. Dándose mejor trato a los inmigrantes de clase alta de fenotipo caucásico y de países desarrollados.	
En la construcción de los imaginarios culturales tienen injerencia el Estado y su política exterior.	En la construcción de los imaginarios culturales tienen injerencia el mercado y los medios de comunicación de masas.
Respecto del trato de la escuela hacia los extranjeros...	
Niegan a los extranjeros a través de su falta de reconocimiento en la escuela.	Parte señala que se les trata bien porque sería igual al recibido por los con-nacionales. Parte señala que se les trata mal reproduciéndose los patrones nacionales.
Las diferencias socio-económicas entre las personas se deben a factores individuales y contextuales. Dentro de los últimos se considera al gobierno y al Estado. Dichas diferencias deberían superarse.	
Tienden a igualar factores individuales y contextuales. Parte de ellos naturaliza las diferencias.	Sobreponen lo social a lo individual. Y aparece el mercado también como responsable.

Se debería profundizar en la educación intercultural para valorar a personas y culturas indígenas, acceder a conocimiento sobre pasado propio y presente indígena, complementar tradiciones cognitivas, superar la discriminación y mejorar la integridad social. Se beneficia el conjunto de la sociedad.

Parte la comprende con fines colonialistas.

Aceptación unánime de inclusión de lo mundano en la escuela. Esto por acceder a conocimiento valioso en sí mismo, como insumo para desenvolverse en otros contextos socioculturales y/o para retroalimentar lo propio.

Además se arguye que aporta valores para la convivencia social. Se repara en que se debe fortalecer primero lo propio y perfilar el trabajo bajo una temática, por ejemplo, la tolerancia.

La educación intercultural aporta a mejores relaciones interpersonales y una mejor convivencia social. Esto por tornar visible al otro y sus problemas, generar conocimiento recíproco y gatillar solidaridad y reciprocidad. se señaló también que dicha empresa no es nada de fácil.

Parte sostiene que, más que buenas relaciones entre las personas, se requiere de un nuevo modelo económico.

Las vallas a superar por la educación intercultural serían el generar mecanismos efectivos de participación e integración de la comunidad educativa.

No estigmatizar diferencia para no generar y/o profundizar autonegación. Para superar limitantes hay que enfatizar en los beneficios para los agentes educativos, reconocer lo indígena y fomentar el diálogo como mediador de conflictos.

El trabajo debería encarrilarse bajo el fin de lograr construir una nueva cosmovisión, es decir, darle profundidad a su finalidad ulterior.

Buena disposición para incluir una o varias lenguas indígenas en la escuela. Esto por fundamentos cognitivos y comunicativos. Su inclusión debería ser sistemática y continua.

Su implementación debe ser para todos los estudiantes.

Debe ser sólo para los interesados. Parte de ellos rechaza la inclusión por no aportar, no ser útil para los estudiantes.

El inglés como segunda lengua tiene el respaldo de ambos sujetos por ser muy hablada, ser entrada a mucha información y su practicidad laboral, educativa y comunicacional.

Parte la sacaría de la escuela, por no presentar utilidad en este contexto particular.

Si se tuviera que elegir en la escuela entre el inglés o una lengua indígena como segunda lengua las opiniones están divididas. El inglés se apoya por practicidad laboral y educativa. Una indígena por ser propia y otorgar mejores relaciones interculturales. Si se pudiera elegir se optaría por ambas.

Desestiman el inglés por inútil, desestiman la indígena por ser marginalmente hablada.

Una educación bilingüe indígena (mapuchedungun)-español posee aprobación, duda y rechazo. Se aprueba por permitir aprendizaje de lengua indígena y sus beneficios, se duda en tanto un solo paso de monolingüismo a bilingüismo, considerándose por ejemplo la falta de docentes idóneos y el rechazo por:

Ser lenguas indígenas foráneas. Se ha de profundizar español.

Ser irrealizable. Ponen más puntos a considerar como: escenario político-económico desfavorable, semilingüismo, pocos hablantes, etc.

Capítulo V

Conclusiones

El objetivo general de la investigación fue caracterizar y contrastar las nociones de educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos,[1] de la escuela básica intercultural Tobalaba. El estudio ha sido capaz de generar y explicitar todos los procesos requeridos para la consumación de la información deseada, a saber, la elaboración de los discursos de profesores y apoderados, indígenas y mestizos, en torno a la educación e interculturalidad, discursos que fueron contrastados internamente y entre ellos. No obstante, para concluir satisfactoriamente este informe nos detendremos en las esquinas más relevantes de la investigación, desde sus albores hasta los resultados, en búsqueda de las claves que le subyacen y sus articulaciones, esto como una manera de transparentar y sopesar las contribuciones teóricas, las que establecen puentes entre identidad, educación e interculturalidad y las contribuciones prácticas, que remarcan la necesidad de orientar la educación intercultural en la búsqueda de soluciones a problemáticas socio-económicas a partir de las culturas presentes en el complejo multicultural urbano.

Las conclusiones se desglosan en tres apartados interdependientes. El primero refresca y dinamiza las implicancias teóricas de los resultados obtenidos. El segundo fija las propuestas prácticas para futuros procesos de difusión y/o profundización de la educación intercultural urbana. El tercero expone eventuales temáticas que complementen, profundicen y/o contrasten los resultados de esta investigación.

5.1 Consideraciones Teóricas a la Educación e Interculturalidad

Este apartado plasma la complejidad subyacente en las consideraciones de educación, identidad e interculturalidad. La educación se aborda por ser el vehículo privilegiado para lograr la interculturalidad, la identidad por relevarse como determinante en las distintas concepciones de interculturalidad y esta última por ser el objeto en cuestión para la investigación. Esta exposición no tiene como fin registrar nuevamente las descripciones sobre la educación e interculturalidad de profesores y apoderados, indígenas y mestizos,

[1] Se ocupa la acepción *méstizo* para referirse a la población culturalmente híbrida con componentes indígenas e hispanos. Se asume que este concepto ayuda a la comprensión de la temática tratada porque, pese a su uso marginal en las reflexiones de las ciencias sociales, denota parámetros incluyentes y no discriminatorios para con las personas. El significante mestizo viene a subsanar las contradicciones e inconsistencias devenidas del uso de una negación para afirmar la identidad cultural, como cuando se ocupa la noción de personas "no-indígenas" (Donoso, 2002b).

ni tampoco los empalmes y tensiones logrados de sus contrastes,[2] sino revisar y/o adecuar algunas discusiones teóricas en consideración a la contemporaneidad multicultural urbana.

La manera más idónea para referir a la educación, es desde adentro, en este caso desde la comunidad educativa, la que se comprende y constituye como el contexto de referencia encargado de gestionar y retroalimentar la labor educacional. Analíticamente, esta comunidad es conformada por los agentes educativos directos: autoridad administrativa, profesores, auxiliares, estudiantes y centro de padres. Acepción que deja afuera a los apoderados en tanto sujetos, relegándoseles a la esfera de la comunidad local, la que involucra a los sujetos sociales que no tienen incidencia directa en la escuela. En vista de los resultados obtenidos, se concibe que dicha comprensión no opera o, mejor dicho, que no funciona como debiere, principalmente porque el centro de padres, los estudiantes, auxiliares y parte de los docentes, poseen escasa relevancia en los aspectos educativos de la escuela, los que son determinados en gran parte por fracciones minoritarias de los profesores administrativos y las autoridades estatales. Se tiene entonces una comunidad educativa en la cual no se considera la participación de la mayoría de sus integrantes, constituyéndose como una estructura autoritaria que no refleja los intereses de las personas involucradas y no contempla el capital social y cultural que les subyace, cuestión que se ve como necesaria transformar.

Para subsanar la inoperancia de la actual concepción de comunidad educativa se postula la necesidad de comprenderla bajo su mismo propósito, es decir, como referencia y sustento del accionar de la escuela, pero articulada en torno a relaciones dialógicas y constituida también por los apoderados. Otorgándoles a ellos la responsabilidad de mediar entre la escuela y su entorno socio-cultural y de lograr que la educación sea hecha a la medida de las expectativas de la sociedad, puesto que por derecho y deber los apoderados pertenecen a ambas instancias.

Al considerar a los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, dentro de la comunidad educativa, es posible establecer dos puntos para comprenderla, o mejor dicho, dos puntos para referirse a ella, desde y hacia adentro. La baja y mala calidad de la participación social en la educación, manifestada en la poca injerencia de docentes y apoderados en la planificación y directriz del trabajo intercultural, evidenció que en su interior es-

[2] Los contrastes entre las comprensiones de educación e interculturalidad arrojaron dos tipos de informaciones, los *empalmes* discursivos, que son los ejes centrales que orientan los discursos de los distintos sujetos referidos, haciendo las veces de nudos significativos, y las *tensiones*, que son aquellos aspectos que se particularizan de la base significativa que proporciona el empalme, ya sea porque la profundiza o bien porque la cuestiona. Para comprender el sentido de estos dos conceptos es posible establecer similitudes con las parejas dicotómicas: convergencias y divergencias o puentes y bifurcaciones, son dichos aspectos los que se buscó al interior y entre los discursos provenientes de los sujetos privilegiados.

tán quienes determinan las políticas educativas y quienes la acatan, o bien, los que crean cultura y los que la aplican. Los que la observan desde adentro, preferentemente profesores y apoderados mestizos, buscan eficiencia en su labor y los que la observan desde sus límites, es decir, hacia adentro; los apoderados mapuche, buscan integrarse a ella.

La comunidad educativa, profesores y apoderados particularmente, apreció que la educación ha cambiado en dos aspectos: El primero, una tendencia hacia la horizontalidad y diálogo en las relaciones entre profesor-estudiante, profesor-apoderado, cambio que trae consigo mayor autonomía para los educandos. No obstante, esta variación también es interpretada como pérdida de la autoridad pedagógica de los docentes, la cual deriva en libertinaje estudiantil. Este punto se complejiza porque, pese registrarse este cambio en las relaciones autoritarias, aún se constata violencia simbólica y fáctica entre los estudiantes, profesores y/o apoderados.[3] El segundo, la pérdida de reconocimiento social de la escuela a manos del mercado y su cultura de la entretención, principalmente debido a la agresiva inclusión de los medios de comunicación de masas en la socialización.

Desde dentro de la comunidad educativa, preferentemente profesores y apoderados mestizos, se critica duramente la labor de la escuela. Se estima que los cambios antes mencionados han sido para peor y la pérdida del reconocimiento social de la educación a manos del mercado se ha potenciado producto de la merma de autoridad pedagógica. Esta inconsistencia de la educación redunda en que el futuro de los estudiantes no se conciba muy auspicioso. Lo que se traduce en que la escuela no otorga las herramientas necesarias para que los educandos logren *"ser alguien en la vida"*, es decir, no cumple las expectativas básicas que le confía la sociedad.

Desde afuera de la comunidad educativa, preferentemente apoderados mapuche, se demuestra mayor optimismo al interpretar los cambios educativos y el futuro que dispensa la escuela a los estudiantes. Se reconoce y valora la mayor apertura de la escuela hacia lo indígena y se aspira a formar parte activa de la comunidad educativa. Sin embargo, dicho optimismo también es matizado con apreciaciones respecto a la pérdida de reconocimiento de la escuela y críticas directas a la mercantilización de la educación. Es decir, desde los márgenes de la comunidad educativa se observa ambivalentemente la relación entre escuela y sociedad.

La comunidad educativa en su conjunto critica a la educación como plataforma para un mejor futuro para los estudiantes, aunque desde adentro se manejan los códigos del sistema por lo que las expectativas futuras se aterrizan rápidamente. En tanto que desde sus márgenes se critica la educación, pero se confía en que puede ser útil para la conse-

[3] La violencia simbólica y fáctica entre estudiantes, profesores y/o apoderados se vivifica, entre otras manifestaciones, en descalificaciones verbales, abusos de poder, es decir toma de decisiones arbitrarias y golpes.

cución de los sueños de los agentes de la comunidad educativa. Optimismo que se funda en el hecho de que dicha comunidad también se vería sujeta a su control cultural, a su capacidad de determinar cuáles son los caminos más apropiados para esta creación socio-cultural.

Con todo, se considera que se acrecienta la pertinencia cultural de la educación. Pero ello ocurre con una falta de reconocimiento social de su labor. Con otras palabras, se valora la mayor pertinencia cultural de la escuela, atendiendo a la mayor consideración de las personas y culturas indígenas (los y lo indígena) y se critica su ineficacia social, su falla en la procura de un futuro socio-económico digno para los estudiantes. Así, la educación que ha de servirse de la cultura para preparar a los educandos para desenvolverse en lo social, transforma a la cultura en un fin en sí mismo y se aleja de la capacidad de proveer a los estudiantes de los elementos que le sirvan para desenvolverse en sociedad y, más aún, para afrontar y solucionar las contradicciones sociales y económicas de ésta.

La identidad, como vivificación de la cosmovisión de las personas, se observó compuesta por diversas pertenencias sociales, culturales, fenotípicas, entre otras, y de manera dinámica, es decir, se aprecio en la práctica como una suma, compleja y contradictoria, de distintos arraigos y acervos socio-culturales, entre los que destacan la nacionalidad, la clase social, el estatus, la pertenencia al pueblo mapuche, entre otros. Los contrastes culturales y socio-educativos que determinaron los empalmes y tensiones obtenidos, manifiestan que existen tangentes semánticas vinculadas a algunas de las pertenencias espetadas, particularizándose las visiones en función de cada sujeto socio-cultural aludido. Entre las pertenencias que acusan y valoran todos los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, está la nacionalidad chilena y por añadidura el Estado como garante e instrumento práctico de su accionar. En algunos casos la nacionalidad obnubiló a las demás pertenencias, transformando la identidad de dichos sujetos, preferentemente profesores, en esencialistas, es decir, ciegos a la diferencia socio-cultural y por ende negadoras de la misma. Mientras que en otras se complementaba con otras pertenencias, tornando dichas comprensiones en compuestas o fronterizas. [4]

Las identidades esencialistas sobrepusieron la nacionalidad a las demás esferas socio-culturales que exigían identificación, negando la existencia contemporánea de lo indígena, relegándola al pasado propio o ajeno.

Las identidades compuestas articularon la nacionalidad con otros elementos socio-culturales, como la pertenencia indígena o la de seres humanos. Estas identidades procuran a los sujetos mayor consideración a la diferencia cultural, sin embargo, también es

[4] Para profundizar en las nociones de *identidad esencialista o compuesta* y negación de la diversidad, *negación del otro*, dirigirse a marco de antecedentes (cap. I, apartados 1.1.3 y 1.2.2 respectivamente).

contaminada por las improntas de la negación. Esto porque al ser una identidad subalterna y con poca legitimidad en la arbitrariedad socio-cultural dominante, es sobrecargada de impulsos contradictorios que desembocan en doble vinculación, los cuales se materializan, por ejemplo, en la autonegación de los mapuche para con su pertenencia indígena. Esto significa que tanto las identidades esencialistas como las compuestas están afectas a ser cuestionadas o más bien, cuestionar a los sujetos que las poseen en términos de exigirles sobrellevar la doble vinculación, las contradicciones que alojan en sí. Pero, sin duda, las identidades compuestas, en su calidad de subalternas, están más propensas a caer en estas suertes de crisis identitarias.

Otro aspecto resaltado es la dificultad para desentrañar las identidades compuestas, ya que precisamente sus composiciones varían llegando a extremos contradictorios, como precisamente la autonegación. De los análisis expuestos es pertinente extraer una sutileza conceptual para distinguir entre identidades compuestas y fronterizas, relegando a estas últimas la capacidad para que las personas se desenvuelvan en distintas esferas socio-culturales sin renegar de los antecedentes que conforman su identidad, en tanto que la sola composición identitaria no aseguraría que dicha solución no enrostre o encubra algunas pertenencias, por lo que no pueda mediar entre ellas. Sobre esto se plantea a la identidad compuesta como transición entre las identidades esencialistas y fronterizas.

Tanto la identidad esencialista como la compuesta demuestran que la negación del otro es multivalente y multidireccional, es decir, se dirige desde unos a otros, desde nosotros a los otros y también entre nosotros. La calidad y direccionalidad de la negación es suscitada por múltiples causales, entre ellas las culturales, sociales, políticas y económicas. Las negaciones recogidas en el estudio contrastaron las variables sociales y culturales imbricadas en la direccionalidad y carácter de la negación, así se pudo apreciar negación desde los mestizos hacia lo indígena, *etnocentrismo*, desde los indígenas hacia los extranjeros, *nacionalismo*, desde los chilenos a parte de los extranjeros, *colonialismo incipiente*, desde los profesores a los estudiantes, desde los profesores a los apoderados, desde los apoderados a los profesores, etc. Las consecuencias teóricas de esta afirmación suponen identificar y dilucidar a las pertenencias identitarias que son silenciadas, vapuleadas o tergiversadas y no precisamente a los sujetos que ostentan dichas pertenencias. Este vuelco determina que se acuda a la realidad a buscar fenómenos socioculturales y no responsables de dichos fenómenos, es decir, más que buscar amigos y enemigos, opresores y oprimidos, la realidad opera sintetizando dichas características en todos los sujetos en función del papel que desempeñen y la identidad desde la cual se los juzgue. Una vez identificadas las pertenencias negadas en la sociedad, se deben emprender procesos de desentrañamiento histórico que determinen dichas actitudes, esto a través del diálogo franco que asuma la historicidad de su identidad. De este diálogo se

espera la generación de alternativas para limarlas y actualizar nuevamente las bases del contrato social, la permanente interculturalidad.

La interculturalidad se reafirma como medio y fin al mismo tiempo, es decir, como proceso tendiente a procurar la hegemonía de relaciones sociales e interculturales de cooperación que privilegien el diálogo como mecanismo de resolución de conflictos. No es más ni menos que eso. Es una estrategia para generar sociedad y cultura, pero una estrategia que no propone una sociedad y cultura particular a alcanzar, sino los medios para que el producto esperado, *sociedad y culturas*, sea conforme a los requerimientos éticos de plena participación ciudadana que supone la democracia y a los requerimientos prácticos de superar las contradicciones sociales y económicas a partir del máximo provecho del capital social y cultural disponible.

La interculturalidad en la esfera de lo público fue fundamentada desde distintas identidades, desde distintos nosotros. Dos aspectos necesitan ser remarcados antes de profundizar en sus fundamentos.

Primero, independientemente de la matriz desde la cual se observe la interculturalidad, ella es bien recibida por profesores y apoderados, indígenas y mestizos, de la escuela Tobalaba. Es decir, posee una plataforma amplia de aceptación que otorga la posibilidad de intervenir dichos escenarios, esperando que las intervenciones generen los mecanismos necesarios para trabajar las dificultades y aprehensiones suscitadas.

Segundo, en la suerte de diálogo intercultural analítico que supone el contraste entre las significaciones otorgadas por mestizos y mapuche, se aprecia que efectivamente la dispersión y profundidad semántica se enriquece al contar con más cartas sobre la mesa a la hora de reflexionar o actuar en la sociedad. Basta poner un ejemplo bien recordado por esta investigación, mientras parte de los mestizos acusan que la pérdida de reconocimiento social de la educación se debe a las influencias nocivas del mercado y los medios de comunicación de masas, los mapuche complementan que el mercado también se manifiesta en su mercantilización, es decir, que se aleja de lo público para regirse por las leyes del mercado, el pago o no pago. Otro ejemplo más alusivo es aquel en que los mestizos afirman que el trato que dispensa el país a los extranjeros responde a los estereotipos creados, entre otros factores, por los medios de comunicación de masas. Por su parte, los mapuche agregan que el Estado también ha contribuido a la estigmatización o glorificación de los extranjeros atendiendo a variables político-territoriales.

Los fundamentos recabados de la realidad multicultural urbana se sujetan a las identidades enarboladas por las personas. Aquellas compuestas por lo indígena y chileno consideran que la interculturalidad aporta a la sociedad en su conjunto, implicándose ellos

dentro de la sociedad, por lo que admiten que dicha empresa también les trae beneficios directos. Las identidades esencialistas valúan en la interculturalidad beneficios para nosotros como sociedad dominante, no incluyendo dentro de dicha comprensión a los y lo indígena. Esta identidad comprende a los indígenas como pasado y antecedente y no como ingrediente de la actual complejidad multicultural. En vista de ello es que rescatan para la interculturalidad la vieja moción mesiánica, paternalista y colonialista que aspira a asimilar a los indígenas a la sociedad, a los beneficios de la sociedad dominante.

El análisis de las apreciaciones sobre segundas lenguas en la sociedad también otorga elementos para la discusión teórica. La lengua, en su calidad de elemento cultural, también es afecta a falta de, o falso, reconocimiento, ante esto se aplica la noción de diglosia cataiana y latinoamericana que entiende que en la sociedad las lenguas coexisten en conflicto. Esto se apreció en que una parte de los docentes mestizos desestima el mapuchedungun por ser una lengua marginal en la sociedad y otra parte desestima el inglés por ser irrelevante en el contexto socio-cultural de la escuela Tobalaba. Se debe apuntar que la importancia atribuida a las segundas lenguas varía en función de su cercanía y lejanía con la cultura propia y la funcionalidad inmediata y potencial que reporta en términos sociales y/o personales. Por tanto, se goza de tres variables a conjugar en la importancia que adquieren las segundas lenguas: control cultural sobre ella, funcionalidad social o individual, inmediata o mediata.

La categorización propuesta tipifica las apreciaciones sobre el inglés como foránea, pero individualmente importante en el futuro, sobre todo en aspectos laborales y educativos. Las lenguas indígenas se conjugan como propias y con una funcionalidad social inmediata, esto gracias a su aporte a mejores relaciones interculturales en la sociedad.

Antes de finalizar los aspectos lingüísticos se debe considerar que el aprendizaje de una o varias segundas lenguas es bien ponderado por la comunidad educativa, sean éstas propias o ajenas, con funcionalidad social o personal, potencial o inmediata. Para el caso de la consecución de un bilingüismo equilibrado español – indígena (mapuchedungun) destaca su amplia aceptación, claro que considerándolo como horizonte y no como una labor que se instaure de un momento a otro. Es decir, más que hablar de educación intercultural bilingüe en la ciudad, se debe trabajar la educación intercultural que integra en un primer momento a las lenguas indígenas como segundas lenguas educativas. Integración de lenguas indígenas que tiene al menos tres posibilidades, ya sea hablando sobre las lenguas (metalingüística), hablando de las lenguas (lingüística) y/o en las lenguas, noción tradicional que aspira a que estudiantes se desenvuelvan adecuadamente con ellas.

5.2 Consideraciones Prácticas para la Educación Intercultural Urbana

El escenario urbano en donde se emplaza la mayoría de las escuelas del país, y por cierto la escuela E-192 Tobalaba, está lejos de ser aquel señalado como producto de la interculturalidad. Los problemas socio-económicos como drogadicción, alcoholismo, cesantía, violencia intra-familiar, pobreza, consumismo, entre otros, sumados a sus repercusiones sicológicas como estrés, depresión, desesperanza, agresividad, etc., ponen en jaque lo más atesorado para las ciencias sociales y en general por quienes reflexionan en torno a alternativas para una mejor sociedad, la dignidad humana. La política, encargada de satisfacer y coordinar las alternativas para enfrentar dichos problemas ha ido perdiendo representatividad y autonomía a manos del mercado, y éste sigue acrecentando las diferencias entre pobres y ricos, conduciendo a una crisis social. El análisis expuesto remarca claramente que los problemas a que acude la interculturalidad no son culturales, sino sociales y económicos, a la cultura le cabe el papel de procurar las vías para mejorarlos y no al revés, es decir, no cuestionar ni intentar "solucionar" la cultura o la diferencia cultural desde lo socio-económico.

El análisis expuesto se reproduce a toda escala en la sociedad, es así como la escuela pública, nacida al amparo del Estado, se encuentra actualmente sujeta a los embates de la mercantilización y a la competencia agresiva con los medios de comunicación de masas. Esto tiene repercusiones a niveles locales, la escuela se distancia de su sustento social mientras incurre en reiteraciones de violencia simbólica y fáctica, ya que se discrimina y niega a los estudiantes y personas que no se asemejan a los prototipos validados por la arbitrariedad socio-cultural dominante, regida principalmente por el mercado y el Estado. Estos prototipos dejan dramáticamente fuera a todos los integrantes de la comunidad educativa de la escuela Tobalaba y a veces por más de una variable, es así como todos se marginan por la clase social, otros como los indígenas por no pertenecer a la cultura dominante y los extranjeros por su condición de afuerinos. También se constata la violencia fáctica principalmente de docentes hacia educandos.

Como se ha referido en otras ocasiones, la negación del otro, negación de la capacidad de interpelar en la comunicación y de actuar con, desde y para la cultura propia, no es vertical y unidireccional, sino que se entrama en una compleja red de discriminaciones por múltiples causales, no exclusivamente culturales, y desde distintos sujetos, no exclusivamente los de la clase y cultura dominante. Por tanto, la negación del otro es, como ya se indicó, multivalente y multidireccional. La articulación de lo expuesto hace que el fin ulterior de la educación intercultural sea afrontar las constricciones y contradicciones socio-económicas a través de la legitimación de relaciones interpersonales de cooperación. Dentro de las primeras cosas que debe abordar sería entonces la necesidad de identificar en

todos los sujetos la dominación y ver en esta acción el detonante para la superación de la negación del nosotros, es decir, perfilar esta educación como beneficiosa para uno y para todos a la vez. En pocas palabras, lograr seducir, involucrar y responsabilizar a todos los agentes educativos.

Esta pugna entre mercado y Estado por conducir la socialización de las personas ha tenido eco en el interior de la comunidad educativa. Se identifica claramente una pérdida de reconocimiento social de la escuela, expresado por la reducción de la autoridad pedagógica de los docentes y el libertinaje en que se encuentran sumidos los estudiantes. Esto avala visiones pesimistas sobre el aporte de la educación a un buen vivir de los estudiantes. No obstante, este magro diagnóstico y los malos presagios no imperan en la comunidad educativa, comparten espacios con aquellos que interpretan positivamente los cambios en las relaciones pedagógicas por ser aprontes para una mayor horizontalidad y no como falta de reconocimiento, sino más bien como acomodo de la escuela a los cambios devenidos en la modernidad. Esto desemboca en que se vea con ojos esperanzados el futuro que puede proveer la escuela a sus estudiantes. Estas tensiones deben ser consideradas y, más aún, problematizadas, no con la aspiración de reducir la complejidad, sino como realidades injerentes en la asunción de una mejor participación social en la educación.

Este complejo contexto subsume a la escuela multicultural urbana y a su comunidad educativa. Al considerar la interculturalidad como medio y fin, como proceso y horizonte, se recalca que su institucionalización debe ser a cada momento consecuente con el ideal normativo que pregona. Esta comprensión de interculturalidad transforma las propuestas aquí vertidas como sugerentes para establecimientos que deseen empezar un trabajo intercultural o que ya tengan camino recorrido, como el de la escuela Tobalaba.

La educación orientada a la interculturalidad posee gran aceptación por parte de la comunidad educativa, aún así se distingue su aceptación en la comprensión como cultura propia o bien como elemento foráneo. Por ello, la inclusión de elementos culturales indígenas tiene mayor aceptación que la inclusión de elementos culturales provenientes desde otras culturas del mundo. Todos los agentes valoran en la educación intercultural aspectos que directa o indirectamente tienen repercusiones en una mejor calidad de vida para ellos. No obstante, se tienden a dicotomizar los aportes a la sociedad en dos grandes aristas, por un lado quienes ven esta educación como orientada sólo a la pobiación indígena, apreciando que permite una mejor asimilación de dicha población a la sociedad dominante, y por ende menos riesgos para la integridad del país. Por otro, los que conciben a los y lo indígena como constituyente de su identidad, valoran esta educación por permitir el acceso a instrumentos que mejoran las relaciones sociales e interculturales a

través de la superación de la negación del nosotros, por ende también acaece una mejor integración social.

Los fundamentos de la interculturalidad esgrimidos en la ciudad se distinguen en tres órdenes: cognitivo, relacional y ético-valorativo. En lo cognitivo se valora por aportar conocimientos sobre el pasado y/o presente indígena, sean estos considerados propios o ajenos. Estos nuevos conocimientos son valorados en sí mismos, permiten la complementación con conocimientos occidentales, sirven para adquirir puntos de comparación para lo propio, permiten acceder a conocimientos de cómo otros solucionan problemas que nos son comunes y permiten superar la discriminación. En lo relacional se asume que se precipitarían mejores relaciones sociales e interculturales, lo que fortalecería la integración social del país. Estas mejores relaciones conllevan una visibilización del otro y sus problemas, puntos de partida para detonar la solidaridad y reciprocidad social. A su vez, permite instancias pedagógicas más participativas y horizontales, y sirve para que los educandos se desenvuelvan adecuadamente en contextos socio-culturales distintos al de su origen. Lo ético valorativo se funda principalmente en los valores que aporta para una mejor convivencia, para una efectiva integridad social.

Dentro de las dificultades que deben sobrellevar las instancias educativas interculturales se identificaron:

- Integrar a toda la comunidad educativa en la temática, esto como una manera de conseguir que los agentes se apropien y apoyen la labor educativa. Para integrar a los agentes se deben vincular sus aportes al espectro de la cultura propia, recogiendo los fundamentos recién esgrimidos y adecuándolos a las realidades locales.

- Manejar las improntas que significa el desarrollo de procesos de discriminación positiva, lo que requiere no desentenderse de quienes no están en el centro de la atención y no estigmatizar las diferencias socio-culturales, de manera de no provocar el efecto no deseado, es decir, la discriminación negativa.

Estas dificultades dicen relación con la manera de vivificar el proceso. La investigación ya tomó parte por el diálogo como mecanismo efectivo para la apropiación cultural de la educación intercultural o, en otras palabras, para la realización del control intercultural. Sólo queda decir que no es una empresa fácil y se debe asumir completamente y con la seguridad de que reporta beneficios a todos los interactuantes en la medida que permite la apropiación de los elementos culturales o interculturales en cuestión.

Es necesario hacer algunos alcances sobre la educación intercultural bilingüe en la ciudad. Bajo la premisa de que el aprendizaje de la lengua indígena no es un fin sino un medio para la interculturalidad, se debe sopesar entre sus tareas primordiales el enmarcarle dentro de la cultura propia y esclarecer los beneficios que desde ahí trae su incorporación a la escuela. Se debe contemplar que el inglés como segunda lengua educativa posee gran consideración, a tal punto que la comunidad educativa no está dispuesta a reemplazarla por una o varias lenguas indígenas, pero sí incluir alguna de éstas a su lado. Cabe señalar que al comparar las apreciaciones entre el inglés y las lenguas indígenas se reconoce su distinta estima social en virtud de sus funcionalidades diferentemente valoradas, llegándose inclusive a la negación de las lenguas indígenas por ser inútiles o por poseer muy pocos hablantes. Pero, la defensa del inglés en la escuela y la aceptación de un trabajo paralelo con una o varias lenguas indígenas no son excluyentes, puesto que se aprecian distintas utilidades para ellas. El inglés potencialmente en lo laboral, educativo y comunicativo y las indígenas inmediatamente en lo cognitivo y comunicativo.

La inclusión de una o varias lenguas indígenas en la escuela, como segundas lenguas, tuvo aceptación por aportar cognitiva y comunicativamente a la sociedad. Se accede a otro tipo de conocimiento, hace más atractivo el trabajo pedagógico y redunda en mejores relaciones interculturales. Respecto de su implementación se propuso que fuera desde los primeros años escolares y de manera sistemática. Las tensiones se sitúan al señalarse que debiera ser sólo para los interesados, o bien para todos, y que debería permitir que los estudiantes sepan que existen, o que se logre un aprendizaje integral de las mismas.

Respecto de una educación bilingüe indígena (mapuchedungun) – español, la comunidad educativa mostró gran deferencia, pero se subraya la idea de que dicha modalidad educativa debe ser vista como un fin y no como un objetivo a corto o mediano plazo. En términos generales es aceptada, principalmente por lograr una efectiva enseñanza de la lengua indígena y con ello el despliegue de sus funcionalidades cognitivas y comunicativas.

Entre las aprehensiones que suscitó la consideración de la implementación de una educación bilingüe, o inclusive de lenguas indígenas como segundas lenguas, las más importantes son:

- El traspaso de la barrera de lo impensable a través de estrategias que avancen paso a paso para lograr que mañana sea realizable lo que hoy es imposible.

- Avanzar en la superación de la discriminación hacia las lenguas y culturas indígenas, fortaleciendo su importancia social.

- Atender los riesgos de semilingüismo en el estudiantado, es decir, generar los procesos para que el aprendizaje del español, inglés y lengua indígena no generen externalidades que impidan un desarrollo adecuado en dichas lenguas.
- Considerar la falta de docentes hablantes de lenguas indígenas que puedan implementar ya sea el bilingüismo o asignaturas de lenguas indígenas.

5.3 Líneas de Investigación Abiertas

Los resultados de este estudio sirven de plataforma para emprender nuevos procesos de construcción de conocimiento. Los estudios propuestos van en la línea de profundizar, contrastar y/o complementar los resultados de este informe, y todos requieren de equipos financiados de investigación.[5]

Como una manera de contrastar los resultados, se torna pertinente acceder a las nociones de educación e interculturalidad que poseen personas con culturas que no fueron registradas y que forman parte sustantiva de la complejidad multicultural urbana, principalmente, representantes de pueblos indígenas aimara, rapa-nui, entre otros y también extranjeros, ya sean latinoamericanos, occidentales y/u orientales. Las comprensiones otorgadas por dichos sujetos completarían el cuadro descriptivo sobre la educación y la interculturalidad en la ciudad, base necesaria para planificar intervenciones pertinentes que afronten las constricciones y contradicciones socio-económicas de la realidad. Un estudio de estas características supone un arduo trabajo inicial en la selección del universo y su muestra.

Otra variable importante dentro de las políticas educacionales interculturales urbanas es la socio-económica. Para completar los alcances exploratorios de esta investigación se hace necesario registrar y contrastar las nociones de interculturalidad de los agentes educativos de establecimientos particulares subvencionados y particulares pagados. Esto bajo la premisa que para precipitar una trasformación socio-económica fecunda a partir de nuevas relaciones sociales e interculturales basadas en el diálogo y la cooperación, se requiere que el sistema educativo en su conjunto socialice a los educandos en dicha modalidad. De no ser así, el círculo de la dominación se volvería a completar y con él la naturalización del estatus quo de la sociedad.

---

[5] Es preciso distinguir entre información y resultados. Las informaciones o datos son los que han sido relevados, sistematizados y contrastados en esta investigación, todos ellos son posibles de poner a prueba en otros estudios, según el interés del grupo investigador. Los resultados de la investigación obedecen al proceso en su conjunto, es decir, están enmarcados bajo objetivos, prismas teóricos y antecedentes puntuales. Son los resultados de la investigación los que han sido considerados para futuras investigaciones y no datos específicos, esto ya que los datos son relevantes en función de los criterios de los investigadores o problematizadores y no necesariamente en el marco de este estudio.

El aspecto lingüístico en la educación debe ser tratado con mayor atención en consonancia con el gran desafío de lograr bilingüismo individual y diglosia social. En la línea de generar una política lingüística que oriente la transición educativa desde el actual monolingüismo español con el inglés como segunda lengua, hacia un bilingüismo español – lengua indígena que siga considerando secundariamente al inglés. Dicha empresa requiere de un sinnúmero de pasos previos, entre los que ampliamente se identifican un censo lingüístico y una sistematización de los errores y aciertos que posee el inglés en las aulas, esto para planificar la inclusión de las lenguas indígenas y nutrir la enseñanza del inglés, enseñanza que posee gran arraigo social y genera altas expectativas, las que no están cerca de cumplirse.

Para profundizar los resultados obtenidos y emprender procesos de materialización de la interculturalidad, se postula a la investigación-acción como una de las llaves a considerar. Esto porque permite fortalecer simultáneamente la práctica y la reflexión a través del diálogo social e intercultural. La investigación-acción postulada es autodeterminada y eventualmente autofinanciada, esto como una manera de no violentar los ritmos de las transformaciones socio-culturales y no desatender las necesidades locales, que son las que se espera generen el fortalecimiento de la cultura propia a través del control cultural de dicho proceso. Los resultados de esta investigación dan el pie suficiente para desencadenar y acompañar dicho proceso.

Por último, se señala la necesidad de un centro de acopio de información proveniente de experiencias y estudios sobre la educación intercultural, que puede ser inclusive virtual. Para ello se debe gestionar que los productos provenientes de las escuelas, organismos públicos y universidades se centralicen como una manera de ir fortaleciendo un desarrollo reflexivo local que dé respuesta las necesidades sociales y económicas de la sociedad y ayude en la resolución de los conflictos interculturales.

El acercamiento a la realidad, su observación e interpretación concluyen para engendrar nuevos comienzos, para volcarse nuevamente a la realidad. Con la educación intercultural urbana como expresión de que el cambio es posible, con la crítica, la fuerza y la profundidad que adquieren los discursos nacidos producto del diálogo entre personas con distintas culturas, les invito a seguir pensando nuestra sociedad desde los distintos mundos que la piensan.

Referencias Bibliográficas

Abarca, Geraldine y Tirado, Felipe (2002) **Educación Intercultural Bilingüe: Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo**, Ministerio de Educación, Chile.

Abarca, Geraldine (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.

Aima, Salustiano (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio de 2001.

Austin, Tomás (2000) **Comunicación Intercultural, Fundamentos y Sugerencias**. En: http://tomaustin.tripod.cl/intercult/comintdos.html

Bechelloni, Guiovanni (1995) *"Del Análisis de los Procesos de Reproducción de las Clases Sociales y del Orden Cultural, al Análisis de los Procesos de Cambio"*. En: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) **La Reproducción**, Editorial Laia, México D.F. pp. 16-24.

Baker, Colin (1997) **Fundamentos de Educación Bilingüe y Bilingüismo**, Ediciones Cátedra, Madrid, España.

Barbero, Jesús Martín (2000) *"Globalización y Multiculturalidad: Notas para una Agenda de Investigación"*. En: Moraña, Mabel (editora) (2000) **Nuevas Perspectivas Desde/Sobre América Latina: El Desafío de los Estudios Culturales**, Editorial Cuarto Propio / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Chile, pp. 17-29.

Barnach-Calbó, Ernesto. (1997) *"La Nueva Educación Indígena en Iberoamérica"*. En: **Revista Iberoamericana de Educación**. Nº 13, España.

Bastide, Roger (1973) **El Prójimo y el Extraño, el Encuentro de las Civilizaciones**, Amorrotu editores, Buenos Aires, Argentina.

Bateson, Gregory (1976) **Pasos Hacia una Ecología de la Mente**, Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, Argentina.

Baza, Jadille (1999) *"Apuntes sobre la Evolución de la Arquitectura Escolar en Chile"*. En: **Nuevos Espacios Educativos**, Ministerio de Educación y UNESCO, Santiago de Chile, pp. 12-17.

Bernstein, Basil (1997) **Clases, Códigos y Control**, Ediciones Akal, Madrid, España.

Bogdan, Robert y Taylor, Steve (1986) **Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación**, Editorial Paidós, Barcelona, España.

Bonfil, Guillermo. (1982) *"El Etnodesarrollo: Sus Premisas Jurídicas, Políticas y de Organización"*. En: Bonfil, Guillermo (comp.) **América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio**. Ediciones FLACSO, colecciones 25 aniversario, San José, Costa Rica, pp. 131-145.

Bonfil, Guillermo (1988) **La Pluralidad Étnica**, Discurso en Ceremonia de Presea Manuel Gamio, En: http://www.nexos.com.mx/internos/foros/cuestionindigena/pluralidad.asp

Bonfil, Guillermo (1995) **Políticas Populares y Política Cultural**, Producción: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Dirección General de Culturas Populares, México.

Bonfil, Guillermo (1995 a) *"Descolonización y Cultura Propia"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas**. Tomo 4, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 351-367.

Bonfil, Guillermo (1995 b) *"Nacionalismo, Democracia y Pluralismo Cultural"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas**. Tomo 4, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 603-604.

Bonfil, Guillermo (1995 c) *"Lenguas y Etnias: El Derecho a la Identidad"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas**. Tomo 2, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 791-793.

Bonfil, Guillermo (1995 d) *"El Concepto de Indio en América: Una Categoría de la Situación Colonial"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas.** Tomo 1, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 337-357.

Bonfil, Guillermo (1995 e) *"La Imaginación Urgente"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas.** Tomo 4, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 551-554.

Bonfil, Guillermo (1995 f) *"Carta Dirigida Probablemente a Carlos Monsavais"*. En: **Guillermo Bonfil, Obras Escogidas.** Tomo 3, Edita Instituto Nacional Indigenista, México, pp. 235-240.

Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) **La Reproducción**, Editorial Laia, México D.F.

Bourdieu, Pierre y Wackvant, Loic (2000) *"Una Nueva Vulgata Planetaria"*. En: **Le Monde Diplomatique** (versión sudamericana), nº 4, pp. 22-23.

Calderón, Fernando; Hopenhayn, Martín y Ottone, Ernesto (1996) **Esa Esquiva Modernidad**, Editorial Nueva Sociedad, Venezuela.

Cañulef, Eliseo (1998) **Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile**, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera, Serie de Investigaciones nº 5, Temuco, Chile.

Cañulef, Eliseo (2001 a) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Cañulef, Eliseo (2001 b) Entrevista personal, junio, Santiago de Chile.

Cardoso, Roberto (1992) *"Prácticas Interétnicas y Moralidad Por un Indigenismo (Auto) Crítico"*. En: **Revista América Indígena**, vol L, nº4, oct-dic. 1990, Instituto Indigenista Interamericano, México, pp. 9-25.

Cerda, Claudio (2001) *Apuntes de Cátedra de Antropología Urbana*, Departamento de Antropología, Universidad de Chile.

Chomsky, Noam y Dieterich, Heinz (1996) **La Sociedad Global: Educación, Mercado y Democracia**, Editorial Lom, Santiago de Chile.

Chiodi, Francesco (1998) *"La Educación Intercultural Bilingüe en Chile y la Reforma Educativa: Un Diálogo que Fortalecer"*. En: **Actas del Seminario de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana**, CONADI - Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile, pp. 39-60 y 68.

Chiodi, Francesco y Loncón, Elisa (1999) **Crear Nuevas Palabras: Innovación y Expansión de los Recursos Lexicales del Mapuzugun**, CONADI e Instituto de Estudios Indígenas de la Universidad de La Frontera, Editorial Pillán, Temuco, Chile.

Chiodi, Francesco y Bahamondes, Miguel (2001) **Una Escuela, Diferentes Culturas**, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena - Temuco, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile.

Ciataloni, Francesco (1995) *"El Hijo del Pelicano Puede Matar al Padre"*. En: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) **La Reproducción**, Editorial Laia, México D.F. pp. 25-31.

Clifford, James (1995) *"Identidad en Mashpee"*. En: Clifford, James (1995) **Dilemas de la Cultura**, Editorial Gedisa, Barcelona, España, pp. 327-406.

Cook, Thomas y Reichardt, Charles (1986) *"Hacia una Superación del Enfrentamiento entre los Métodos Cualitativos y los Cuantitativos"*. En: **Métodos Cualitativos y Cuantitativos en Investigación Evaluativa**, Ediciones Morata, Madrid, España, pp. 25-58.

Cousiño, Carlos y Valenzuela, Eduardo (1994) **Politización y Monetarización en América Latina**, Cuadernos del Instituto de Sociología, Pontificia Universidad Católica, Chile.

Cuminao, Clorinda (2002) *"Apuntes de Cátedra Experiencias de EIB en Santiago"*, Magíster de Educación Intercultural Bilingüe, Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Donoso, Andrés (2002) *"Interculturalidad para Todos: Reivindicando nuestra Necesidad de Conocernos."* En: **Diario de la Sociedad Civil.** http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/noticia.asp?Id=1534

Donoso, Andrés (2002 b) *"Interculturalidad: un Desafío de la Cotidinaidad"*. En: **Diario de la Sociedad Civil.** http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/noticia.asp?Id=1671

Donoso, Sebastián; Bustos, Alejandro y Donoso, Andrés (2002) *"Elementos Conceptuales y Metodológicos para Evaluar el Impacto Cultural de Proyectos en Poblaciones Indígenas"*. En: **Revista Estudios Sociales**, nº 109, primer semestre, Santiago de Chile, pp. 61-87.

Durán, Teresa (1995) *"¿Qué Tipo de Educación para la Población Mapuche en Chile?"*. En: **Actas 2° Congreso Chileno de Antropología**, Tomo II, Valdivia, pp. 774-785.

Errandonea, Alfredo (1985) *"¿Metodología Cualitativa versus Metodología Cuantitativa?"*. En: **Cuadernos del CLAEH**, nº 35, Uruguay, pp. 53-66.

Farr, Robert (1986) *"Las Representaciones Sociales"*. En: Moscovici, Serge (Comp) (1986) **Psicología Social**, Tomo II, Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 495-506.

Fishman, Joshua (1988) **Sociología del Lenguaje**, Editorial Cátedra, Madrid, España.

Foerster, Rolf (1999) *"¿Movimiento Étnico o Movimiento Etnonacional Mapuche?"*. En: **Revista Crítica Cultural**, nº 18, Santiago de Chile, pp. 52-58.

Foerster, Rolf y Vergara, Jorge Iván (2000) *"Etnia y Nación en la Lucha por el Reconocimiento"*. En: **Estudios Atacameños**, nº 19, Universidad Católica del Norte, San Pedro de Atacama, Chile, pp. 11-43.

Freire, Paulo (1969) **¿Extensión o Comunicación?**, Editado por ICIRA – Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago de Chile.

Freire, Paulo (1972 a) **Pedagogía del Oprimido**, Siglo XXI Editores, Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo (1972 b) **Sobre la Acción Cultural**, Editado por ICIRA – Proyecto Gobierno de Chile / Naciones Unidas / FAO. Santiago de Chile.

Freire, Paulo (1986) **Hacia una Pedagogía de la Pregunta: Conversaciones con Antonio Faúndez**, Ediciones Aurora, Buenos Aires, Argentina.

Freire, Paulo (1996) **Política y Educación**, Siglo XXI Editores, México D.F., México.

Fuenzalida, Fernando (1993) **La Cuestión del Mestizaje Cultural y la Educación en el Perú de nuestros Días**, CISEPA-PUCP, Departamento de Ciencias Sociales, Lima, Perú.

Garcia, Eduardo; Gil, Javier y Rodriguez, Gregorio (1999) **Metodología de la Investigación Cualitativa**, Ediciones Aljibe, Granada, España.

Garcia, Javier; Pulido Rafael y Montes Ángel (1997) *"La Educación Multicultural y el Concepto de Cultura"*. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, Nº 13, España.

García-Canclini, Néstor (1986) **Las Culturas Populares en el Capitalismo**, Editorial Nueva Imagen, México, D.F.

García-Canclini, Néstor (1995) **Culturas Híbridas: Estrategias para Entrar y Salir de la Modernidad**, Editorial Grijalbo, México D.F.

García-Canclini, Néstor (1996) **Las Naciones o lo que Queda de Ellas en la Globalización**. En: http://www.jornada.unam.mx/1996/jul96/960721/sem-canclini.html

García- Canclini, Néstor (1997) **La Globalización y la Interculturalidad Narradas por los Antropólogos**. En: http://www.colciencias.gov.con/sciaal/congreso/Pone1/GARCIA.html

García-Canclini, Néstor (2000) *"La Épica de la Globalización y el Melodrama de la Interculturalidad"*. En: Moraña, Mabel (editora) (2000) **Nuevas Perspectivas Desde/Sobre América Latina: El Desafío de los Estudios Culturales**, Editorial Cuarto Propio / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Chile, pp. 31 - 41.

García-Canclini, Néstor (2001) **Noticias Recientes sobre la Hibridación**. En: http://acd.ufrj.br/pacc/artelatina/nestor.html,.

Geertz, Clifford (1997) **La Interpretación de las Culturas**, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Gellner, Ernest (1991) **Naciones y Nacionalismos**, Editorial Alianza, México.

Godenzzi, Juan Carlos (1996) *"Construyendo la Convivencia: Educación e interculturalidad en América Latina"*. En: Godenzzi, Juan (comp.) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, pp. 11 - 21.

Godenzzi, Juan Carlos (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Gómez, Domingo (2001) Apuntes de ponencia en seminario – taller: **La Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Urbanos**, Santiago de Chile, 17 al 19 de octubre de 2001.

Greimas, A. J. (1976) **Análisis Estructural**, Editorial Gredos, Madrid, España.

Gutman, Amy (1993) *"Introducción"*. En: Taylor, Charles (1993) **El Multiculturalismo y "la Política del Reconocimiento"**, Fondo de Cultura Económica, México.

Jodelet, Denise (1986) *"La Representación Social: Fenómenos, Concepto y Teoría"*. En: Moscovici, Serge (Comp) (1986) **Psicología Social**, Tomo II, Editorial Paidós, Barcelona, España, pp. 469-494.

Küper, Wolfgang y López, Luis Enrique (2000) **La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: Balance y Perspectivas**. Borrador de discusión, sin editar, Cochabamba, Bolivia.

Latcham, Ricardo (1911) *"Antropología Chilena"*. En: Porter, Carlos (Director) (1991) **Ciencias Naturales, Antropológicas y Etnológicas**, Volumen XIV de los Trabajos del Cuarto Congreso Científico (1° Pan-Americano), Santiago de Chile, 25 de diciembre de 1908 al 5 de enero de 1909, Impreso por Barcelona, Santiago de Chile, pp. 24-84.

LEY 19. 253 (1993) **Ley Indígena**, Fecha de promulgación 28-9-1993, fecha de publicación 5-10-1993, Organismo: Ministerio de Planificación y Cooperación.

Lipschutz, Alejandro (1963) **El Problema Racial en la Conquista de América y el Mestizaje**, Editorial Austral, Santiago de Chile.

López, Luis Enrique (1997) "La Diversidad Étnica, Cultural y Lingüística Latinoamérica y los Recursos Humanos que la Educación Requiere". En: **Revista Iberoamericana de Educación**, n° 13, España.

López, Luis Enrique (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Maalouf, Amin (1999) **Identidades Asesinas**, Editorial Alianza, Madrid.

Mascareño, Aldo (2000) *"Diferenciación Funcional en América Latina: los Contornos de una Sociedad Concéntrica y los Dilemas de su Transformación"*. En: **Revista Persona y Sociedad**, Volumen XIV, n° 1, Abril.

Martin, María (1998) *"Integración al Desarrollo: Una Visión de La Política Social"*. En: Toloza, C. y La Hera, E. [comp.] **Chile en los Noventa**, Presidencia de la República, Dolmen Ediciones, Santiago de Chile, pp. 313-352.

Martínez, José Luis (2002) *"La Construcción de Identidades y de lo Identitario en los Estudios Andinos: Ideas para un Debate"*. En: Martínez, José Luis (editor) **Identidades y Sujetos, Para una Discusión**

Latinoamericana, Impreso por Lom ediciones, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad de Chile.

Martínez, Rodrigo (1998) *"Educación Intercultural Bilingüe: Teoría y Práctica"*. En: **Actas del Seminario de Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana**, Conadi - Centro de estudios de la Realidad Contemporánea, Universidad academia de Humanismo Cristiano, Impreso en Lom Ediciones, Santiago de Chile. 1998, pp. 20-39.

Martínez, Teresa (1996) *"Igualdad de Derechos e Interculturalidad"*. En: Godenzzi, Juan (comp.) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, pp. 83-92.

Martinic, Sergio (1992) **Análisis Estructural: Presentación de un Método para el Estudio de Lógicas Culturales**, CIDE, Santiago de Chile.

Martinic, Sergio (1995) *"Ser Alguien en la Vida: Principios culturales de la demanda social por educación. Un análisis estructural."* **Revista Pensamiento Educativo**, Universidad Católica de Chile, Facultad de Educación. Vol 16, pp. 313-340.

Mc Laren, Peter (1997) **Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora**, Editorial Paidós, Barcelona, España.

Mc Fall, Sara [comp.](2001) **Territorio Mapuche y Expansión Forestal**, Ediciones Escaparate, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.

Mella, Orlando (1998) **Naturaleza y Orientaciones Teórico - Metodológicas de la Investigación Cualitativa**, Documentos CIDE, Nº 10, Santiago de Chile.

MINEDUC (1996) **Orientaciones Generales del Programa de Educación Intercultural Bilingüe**, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, División de Educación General, Ministerio de Educación, Chile.

MINEDUC (1999) **En el Siglo XXI Aprendemos Virtualmente**, Formulario de Postulación a Fondo de Proyectos de Mejoramiento Educativo, MINEDUC, República de Chile, Escuela E-192 "Tobalaba".

Mires, F. (2002) **El Autodescubrimiento del Indio en su Historia: El Caso Mapuche**, En: http://www.encuentroindigena.cl/ensayos/mires.htm

Monteluisa, Luis (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Montt, Pedro (2002) *"Presentación"*. En: Abarca, Geraldine y Tirado, Felipe (2002) **Educación Intercultural Bilingüe: Orientaciones para la Formulación de Proyectos de Mejoramiento Educativo**, Ministerio de Educación, Chile. pp. 5.

Morandé, Pedro (1987) **Cultura y Modernización en América Latina**, Ediciones Encuentro, Madrid, España.

Muñoz, Héctor (2001) Apuntes de Ponencia en Seminario Internacional: **La Educación Intercultural Bilingüe en los Países Andinos: El Caso de Chile**, Santiago de Chile, 13 al 15 de junio del 2001.

Navarro, Pablo y Díaz, Capitolina (1993) *"Análisis de Contenido"*. En: Delgado, Juan Manuel y Gutiérrez, Juan (editores) (1993) **Métodos y Técnicas Cualitativas de Investigación en Ciencias Sociales**, Editorial Síntesis, España, pp. 179-223.

Nivon, Eduardo y Rosas, A. (1991) *"Para Interpretar a Clifford Geertz. Símbolos y Metáforas en el Análisis de la Cultura"*. En: **Revista Alteridades**, nº 1, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Nogueira, Adriano (1999) *"Presentación del Texto, ¿Y después de Paulo Freire qué?"*. En: Williamson, Guillermo (1999) **Paulo Freire, Educador para una Nueva Civilización**. Ediciones Universidad de la Frontera – Instituto Paulo Freire, Temuco, Chile.

Nogueira, Adriano [ed.] (2001) **Conocimiento Técnico y Conocimiento Desde la Cultura Popular**, Perspectivas Críticas en Educación, nº 1, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Orrego, Marcela (2000) *"La Interculturalidad como Modelo de Relación entre los Pueblos Indígenas y la Sociedad Chilena."* En: **Diario de la Sociedad Civil** http://www.sociedadcivil.cl/nuevodiario/sitio/informaciones/documento.aso?Id=59

Ortiz, Renato (2000) *"Diversidad Cultural y Cosmopolitismo"*. En: Moraña, Mabel (editora) (2000) **Nuevas Perspectivas Desde/Sobre América Latina: El Desafío de los Estudios Culturales**. Editorial Cuarto Propio / Instituto Internacional de Literatura Iberoamericana, Chile, pp. 43-54.

Ortner, Sherry (1984) *"Anthropological Theory Since the 1960s"*. En: **Comparative Studies in Society and History**, 26, 1, pp. 126-166.

Pérez, Gloria (1998 a) **Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes I, Métodos**, Editorial La Muralla, Madrid, España.

Pérez, Gloria (1998 b) **Investigación Cualitativa. Retos e Interrogantes II, Técnicas y Análisis de Datos**, Editorial La Muralla, Madrid, España.

Pinto, Rolando (2001) *"Comunicación Intercultural Como Estrategia de Integración al Curriculum Escolar"*. Apuntes de ponencia en seminario – taller: **La Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Urbanos**, Santiago de Chile, 17 al 19 de octubre de 2001.

PLADECO (2001) **Plan de Desarrollo Comunal 2001-2005**, Secretaría Comunal de Planificación, I. Municipalidad de Peñalolén, República de Chile.

PNUD (2002) **Desarrollo Humano en Chile, Nosotros los Chilenos: Un desafío Cultural**, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Santiago de Chile.

Puelles, Manuel de (1997) *"Introducción"*. En: **Revista Iberoamericana de Educación**, nº 13, España, enero - abril.

Reyes, Judith (1995) **En Torno a Paulo Freire: Aspectos Filosóficos de su Pensamiento y Aportes a la Reflexión Latinoamericana**, Tesis para Optar al Grado Académico de Licenciada en Filosofía, Facultad de Filosofía, Instituto de Filosofía, Pontificia Universidad Católica de Chile.

Reyes, Judith (1998) *"Educación e Interculturalidad: Un Aporte a la Democratización"*, En: **5° Concurso Nacional de Ensayos: Por una Cultura de Respeto a los DD.HH.**, MINEDUC, Programa Educación y Democracia, Santiago de Chile, pp. 139-169.

Reyes, Judith (2002) *"Algunas Condiciones de Posibilidad del Diálogo Intercultural: Obstáculos y Perspectivas desde la Historia Educativa Chilena"*. En: **Revista de la Academia**, nº 7, Primavera, Chile, pp. 135-144.

Saavedra, Alejandro (2002) **Los Mapuche en la Sociedad Chilena Actual**, Ediciones Lom y Universidad Austral de Chile, Santiago de Chile.

Sahlins, Marshall (1988) **Islas de Historia**, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Salazar, Gabriel y Pinto, Julio (1999) **Historia Contemporánea de Chile I: Estado, Legitimidad, Ciudadanía**, Lom Ediciones, Santiago de Chile.

Schmelkes, Sylvia (2001) *"Intercultura y Educación de Jóvenes y Adultos"*. En: **Revista Interamericana de Educación de Adultos**, CREFAL, Michoacán, México, pp. 27-36.

SECPLAC (2002) **Antecedentes Comunales de Peñalolén 2001-2002**, Secretaría Comunal de Planificación, I. Municipalidad de Peñalolén.

Sepúlveda, Gastón (1996) *"Interculturalidad y Construcción del Conocimiento"*, En: Godenzzi, Juan (comp.) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, pp. 93-104.

Sepúlveda, Gastón (2001) *"Interculturalidad y Construcción del Conocimiento"*. En: **Revista Docencia, nº 13**, Santiago de Chile, pp. 38-45.

Skewes, Juan Carlos (1998) *"Culturas en Movimiento"*, En: **Revista de Ciencias Humanas**, Año 1, nº 1, Temuco, Chile, pp. 9-16.

Smith, Anthony (1994) *"Tres Conceptos de Nación"*. En: **Revista de Occidente**, nº 10, México, pp. 7-22.

Speiser, Sabine (1996) *"Interculturalidad en la Educación: Algunas Reflexiones sobre un Contexto Necesario"*, En: Godenzzi, Juan (comp.) **Educación e Interculturalidad en los Andes y la Amazonía**, Centro de Estudios Regionales Andinos "Bartolomé de las Casas", Cusco, Perú, pp. 21-35.

Sperber, Dan. (1991) *"Etnografía Interpretativa y Antropología Teórica"*. En: **Revista Alteridades**, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

Subirats, Marina (1995) *"Introducción a la Edición Castellana"*. En: Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean Claude (1995) **La Reproducción**, Editorial Laia, México D.F. pp. 7-11.

Taussig, Michael (1993) **El Diablo y el Fetichismo de la Mercancía en Sudamérica**, Editorial Nueva Imagen, México, D.F.

Taussig, Michael (1995) **Un Gigante en Convulsiones: El Mundo Humano como Sistema Nervioso en Emergencia Permanente**, Editorial Gedisa, Barcelona, España.

Taylor, Charles (1993) **El Multiculturalismo y "la Política del Reconocimiento"**, Fondo de Cultura Económica, México.

Tobalaba, Escuela (2002) **Proyecto Educativo Institucional**, Escuela E-192 Tobalaba, Corporación Municipal de Peñalolén, MINEDUC, República de Chile.

Tobalaba, Escuela (2002 b) **Reglamento Interno Escuela E-192 Tobalaba**, Corporación Municipal de Peñalolén, Escuela E-192 Tobalaba.

Trupp, Claudia y Vögel, Irene (2002) **En el Siglo XXI Aprendemos Virtualmente**, Evaluación del Proyecto de Mejoramiento Educativo de la Escuela Tobalaba, Cátedra de Antropología y Desarrollo, Departamento de Antropología, Universidad de Chile, sin editar.

Villoro, Luis (1998) **Estado Plural, Pluralidad de Culturas**, Editorial Paidós y Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, México.

Von Gleich, Utta (1989) **Educación Primaria Bilingüe Intercultural**, Deutsche Gelleschaft Für Technische Zusammenarbeit (GTZ), República Federal Alemana.

Williamson, Guillermo (1994) **Escuelas Rurales Incompletas con Cursos Multigrado. Experiencias en Chile: Revisión Bibliográfica.** Serie Estudios n° 1, Universidad de Talca, Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Talca, Chile.

Williamson, Guillermo (1999) **Paulo Freire, Educador para una Nueva Civilización**, Ediciones Universidad de la Frontera – Instituto Paulo Freire, Temuco, Chile.

Williamson Guillermo (2001) *"Introducción"*. En: Nogueira, Adriano [ed.] (2001) **Conocimiento Técnico y Conocimiento Desde la Cultura Popular**, Perspectivas Críticas en Educación nº 1, Universidad de la Frontera, Temuco, Chile.

Williamson, Guillermo (2002) **Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educacionales y Locales**, Universidad de La Frontera – Proyecto Gestión Participativa en Educación - Kelluwün, Temuco, Chile.

Young, Pauline (1960) **Métodos Científicos de Investigación Social**, Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad Nacional Autónoma de México, México, D.F.

Zizeck, Slavojc y Jameson, Fredric (1998) **Estudios Culturales. Reflexiones sobre el Multiculturalismo**, Editorial Paidós, Buenos Aires, Argentina.

Anexos

Anexo I

Contextualización Exhaustiva de la Comuna de Peñalolén, Escuela E-192 Tobalaba y su Trabajo Intercultural

El presente anexo contextualiza exhaustivamente a la comuna de Peñalolén, la escuela Tobalaba y su trabajo intercultural como una forma de sustentar los pasajes del informe final que reseñan dichos aspectos.

El anexo comienza presentado las características históricas, educativas y socio-demográficas de la comuna. Luego presenta a la escuela básica municipal E-192 Tobalaba desde su historia, presente y características de su comunidad educativa. Prosigue con una descripción extensa del Proyecto de Mejoramiento Educativo que da vida al trabajo intercultural en la escuela y concluye con una breve síntesis que recoge los elementos más relevantes para la investigación. Luego de las conclusiones se adjunta una selección de fotografías que dan cuenta visualmente de la comuna y la escuela.

1.1 La Comuna de Peñalolén

1.1.1 Peñalolén Desde su Historia

La comuna de Peñalolén remonta su memoria hasta los albores de la colonia. En el siglo XVI la historiografía registra la posesión de las tierras de la actual comuna a manos de los Picunche (gente del norte), las cuales son despojadas por el regidor Diego de Hermida quien, entre otras cosas, construye el "Camino real de Peñalolén", actual Avenida Grecia, que comunicaba sus tierras con Santiago. La denominación Lo Hermida y Peñalolén se han ido trasladando con el tiempo hasta nuestros días. La Palabra Peñalolén es una palabra picunche castellanizada, las interpretaciones toponímicas la refieren principalmente como "reunión de hermanos", pero también pululan "piedra que llora", en alusión a ojos de agua en su precordillera (SECPLAC, 2002: 42,3) y "cerro hijo de mujer", mujer entendido como femenino no necesariamente referido a su alusión de genero humano o animal. Tobalaba, nombre de pila de la escuela en cuestión, también es una noción toponímica picunche castellanizada que alude a 'tierra plana' o 'llano'.[1]

En el siglo XIX se consigna la existencia de dos grandes fundos: 'Peñalolén', propiedad de la familia Arrieta y 'Lo Hermida' propiedad de la familia Von Schroeders. En el último tercio del siglo XX estos fundos fueron loteados dando a luz a los sectores poblacionales de La Faena y Lo Hermida respectivamente (PLADECO, 2001:11; SECPLAC, 2002: 43), siendo éstos sectores los lugares de residencia de la mayoría de los estudiantes de la escuela Tobalaba.

[1] Las nociones "cerro hijo de mujer" y "tierra plana" o "llano" son interpretaciones extraídas del mapuchedungún contemporáneo. Agradezco particularmente a Miguel Melín, Mapuche hablante, profesor intercultural bilingüe y candidato a magister en educación intercultural bilingue en la Universidad Católica de Temuco, quien ha proporcionado dichas interpretaciones.

1.1.2 La Actual Comuna de Peñalolén

La comuna de Peñalolén esta emplazada al sudeste de Santiago, cuenta con una población de 216.296 personas repartidas en 54 klm^2, posee una funcionalidad residencial, una composición socio-económica mixta y altos índices de pobreza.

La comuna tiene a Ñuñoa y Macul como antecedentes politivo-administrativos. En 1981 durante la Dictadura y gracias al decreto ley n° 1-3260 se engendra la actual comuna de Peñalolén, en el marco de 17 nuevas comunas en la Provincia de Santiago (PLADECO, 2001: 11).

Peñalolén es una comuna precordillerana que goza de 40% de territorio montañoso y un promedio de 33° grados de inclinación este-oeste (SECPLAC, 2002: 7). Desde esa fecha Peñalolén colinda al norte con las comunas de La Reina y Las Condes, al oeste con Ñuñoa y Macul, al sur con La Florida y al norte con la cordillera de Los Andes, cerro San Ramón, 3.653 metros de altura (Op. cit. 8).

Figura 1.1. Localización geográfica de la comuna de Peñalolén.

(Mapa nacional, regional y provincial, SECPLAC)

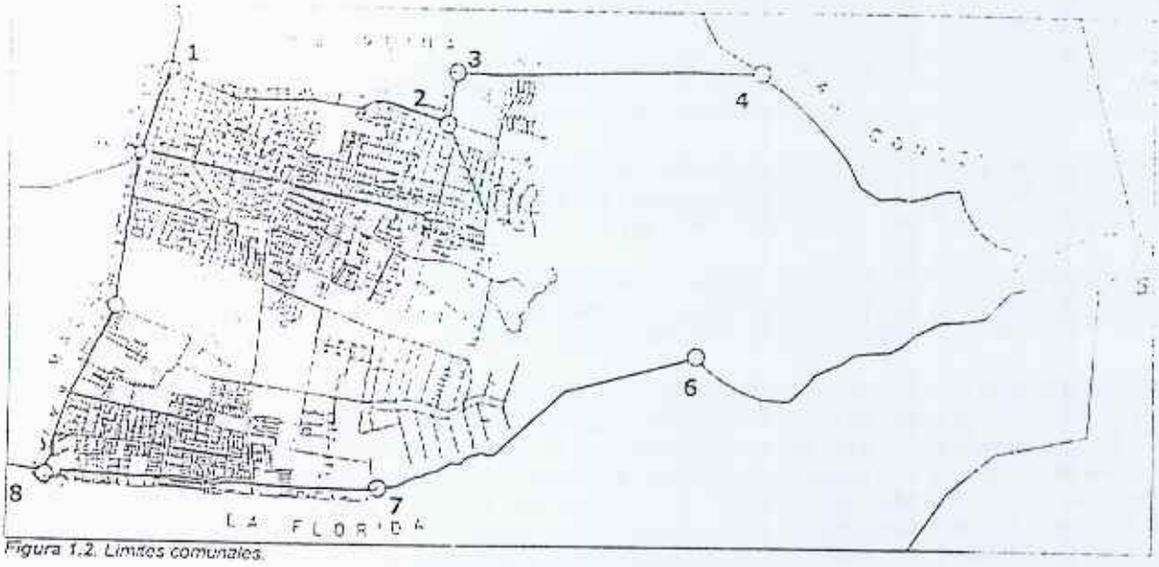


Figura 1.2. Límites comunales.

(mapa comunal, SECPLAC)

El censo 2002 denota que Peñalolén es una de las doce comunas más pobla[illegible] del país contando con 216 296 habitantes (SECPLAC, 2002: 26) y un crecimiento demográfic[illegible] la media nacional. La comuna se crea en 1981 con 175.000 habitantes los cu[illegible] principalmente de la migración campo-ciudad, se incrementan en mas de un 50% e[illegible] siglo XXI. La tasa de crecimiento demográfico de la comuna es de un 20% superando [illegible] el crecimiento nacional apostado según censo 2002 en un 13%.

La comuna posee una mayoritaria población juvenil 31% de personas menores d[illegible] tan sólo un 4% de personas sobre los 64 años (Op. Cit. 31).

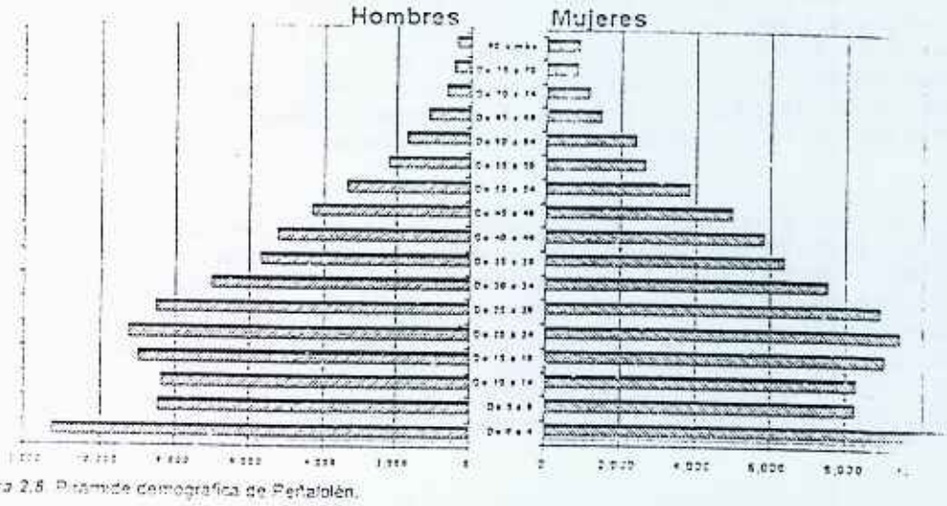


Figura 2.6. Pirámide demográfica de Peñalolén.

(Pirámide poblacional de Peñalolén. SECPLAC)

La información socio-demográfica pone de relieve que el 4% de la población sobre 14 años, mayoritariamente mujeres, es analfabeta. Un 4% no ha ingresado al sistema educacional, el 42% posee algún grado de enseñanza básica, el 16% ha cursado hasta cuarto básico y el 11% ha aprobado solo hasta octavo básico. En tanto el 54% de la población ha ingresado a la enseñanza media y un porcentaje ínfimo continúa en estudios superiores (SECPLAC, 2002: 37).

La religión mayoritaria es la Católica con un 75% de feligreses, luego le siguen los evangélicos 13%, los que no profesan ninguna religión y/o ateos con 5%, los protestantes 2% y el 5% restante profesa otra religión (SECPLAC, 2002: 39).

La auto-adscripción étnica denota que la comuna posee un 15% de población indígena, preferentemente mapuche. La proporción comunal según pueblos indígenas es la siguiente: pascuenses 1,7%, aimaras 2,3% y mapuche 14% (SECPLAC, 2002: 40).

Peñalolén es una de las comunas más pobres y con menos ingreso por persona de la capital (SECPLAC, 2002: 64). La encuesta CASEM de 1998 señala que el 4% de la población es indigente y el 16% vive en la pobreza, cifras que se condicen con la realidad metropolitana (PLADECO, 2001: 23). Las improntas de la inmigración explosiva y de los índices señalados configuran cuadros de segregación y marginalidad importantes. El ingreso por persona está bajo la media metropolitana pero ha ido aumentando sostenidamente por sobre la inflación, esto tiene sus causas en la composición socio-económica mixta de la comuna. Santiago durante la dictadura fue remodelada urbanamente con el fin de segregar a los estratos socio-económicos, el estrato alto se ubicó en el sector oriente, el medio en el centro de la ciudad y el bajo en los márgenes poniente, sur y norte. Debido al crecimiento demográfico dicha configuración ha tendido a complejizarse puesto que los asentamientos primarios han sido copados. Por ello la clase alta, ubicada en las comunas de Vitacura, Lo Barnechea, Providencia, Las Condes y La Reina se ha ido apropiando de sectores de comunas vecinas, el caso de Huechuraba y Colina por el noreste y Peñalolén por el sudeste (Cerda, 2001). El asentamiento progresivo de núcleos de clase alta en Peñalolén explica el aumento sostenido del ingreso por persona por lo que el grueso de la población de estratos medios y bajos no necesariamente ha aumentado sus ingresos.

1.1.3 La Educación en Peñalolén

La comuna de Peñalolén cuenta con un sistema de educación que comprende desde la educación pre-escolar hasta la media y en él operan las modalidades de financiamiento público, particular subvencionado, particular pagado y popular.[2] En el ámbito público existen falencias infraestructurales y cualitativas. Dentro de las primeras se constata la falta de establecimientos educacionales para la implementación de la jornada escolar completa y para educación de adultos. Y en calidad se aprecian falencias en el orden del perfeccionamiento docente, magros resultados en las mediciones de calidad de educación a través de la prueba nacional SIMCE y alto analfabetismo, el cual alcanza al 4% en consideración que en la región es de 2,5% (PLADECO, 2001: 28).

El sistema de medición de la calidad de educación (Simce) arroja resultados poco alentadores para el grueso de la población de Peñalolén. Los datos de 1999 correspondientes a cuarto grado de educación básica señalan que los promedios de matemáticas, lenguaje y comprensión varían sustantivamente entre los establecimientos según su financiamiento. La educación municipal promedia 226 puntos, la particular subvencionada 244 y la particular pagada 297. Al comparar esta data con los promedios nacionales se constata la baja calidad de la educación municipal y particular subvencionada de Peñalolén, ya que la educación municipal nacional promedio 238 puntos y la particular subvencionada 257. En tanto que la educación

[2] La educación popular se manifiesta en la comuna a través de una serie de iniciativas autogestionadas y autofinanciadas por agrupaciones culturales y colectivos políticos de izquierda con bases sociales en las comunidades locales. Se realiza trabajo con niños y jóvenes en talleres multi-temáticos y con adultos en alfabetización, escuelas libres, talleres multi-temáticos y pre-universitarios.

particular pagada de la comuna y del país no evidencian diferencias significativas (PLADECO, 2001: 138 y 140).

Los resultados del SIMCE a cuartos básicos de 1999 de la escuela municipal E-192 Tobalaba la destacan como la mejor escuela municipal de la comuna con un promedio de 245 puntos. Encontrándose sobre la media nacional de educación municipal de 238 y sobre el promedio de la educación particular subvencionada de la comuna de 244 (PLADECO, 2001: 139).

Los resultados SIMCE a los segundos medios realizado en 1998 revelan que la calidad de la educación media de la mayoría de la población escolar también es mala. Los establecimientos municipales promediaron 213 puntos, los particulares subvencionados 230, estando ambos muy por debajo de la media nacional, en tanto los particulares pagados promediaron 297 puntos (PLADECO, 2001: 143). La enseñanza media municipal acoge cada año a 3.000 estudiantes, de los cuales el 17% son expulsados, retirados y/o reprobados del sistema (PLADECO, 2001: 184).

1.1.4 Síntesis Sociodemográfica y Educativa de Peñalolén

La comuna de Peñalolén y la escuela Tobalaba deben sus nombres a la toponimia picunche castellanizada que alude para Peñalolén: 'reunión de Hermanos', 'piedra que llora' y/o 'cerro hijo de mujer' y para Tobalaba: 'tierra plana' o 'llano'. El sector de Lo Hermida, en donde se ubica la escuela debe su nombre al regidor español Diego de Hermida quien conquistara dichas tierras en el siglo XVI. Es desde ese tiempo que la actual Avenida Grecia existe.

La comuna de Peñalolén es creada en 1981 y se emplaza al sudeste de Santiago. En términos poblacionales crece por sobre la media nacional contando para el 2002 con 216.296 personas, en su mayoría jóvenes. La superficie comunal es de 54 klm^2, territorio cordillerano y precordillerano con una inclinación de 33° grados. Su funcionalidad es residencial y posee una composición socio-económica mixta pero con altos índices de población en situación de pobreza.

En términos socio-demográficos se releva que la gran mayoría de la población es católica y mestiza. La población indígena alcanza al 15% del total comunal, siendo casi en su totalidad mapuche.

En términos económicos Peñalolén es una de las comunas más pobres y con menos ingreso por persona de la capital con un 20% de la población al amparo de la pobreza. Posee núcleos de asentamiento devenidos de la expansión de la clase alta, estando ellos altamente segregados del resto de la población comunal.

En términos educativos se aprecia que la comuna posee un sistema educativo amplio y diverso en cuanto a su financiamiento. Los problemas educativos identificados en la comuna dicen relación con infraestructura y calidad de la educación, esta última afecta a las escuelas y liceos municipales y particulares subvencionados, quienes están bajo los promedios de sus pares nacionales. En tanto la educación particular pagada esta en el promedio nacional. La escuela E-192 Tobalaba de Peñalolén es la lumbrera de la educación municipal básica de Peñalolén teniendo una cabalidad de educación que supera el promedio nacional de las escuelas públicas y al de las escuelas particulares subvencionadas de la comuna.

1.2 La Escuela Tobalaba

A continuación se caracteriza social, cultural y educativamente a la escuela Tobalaba, poniendo especial énfasis en su pasado y presente, sus lineamientos éticos-valorativos y su comunidad educativa, más específicamente: profesores y apoderados.

1.2.1 La Escuela Tobalaba en su Historia

La escuela posee más de 70 años, es durante el primer periodo presidencial de Carlos Ibañez del Campo, en 1928, que se registra el alba de actual escuela Tobalaba.[3] Desde sus albores se ha mantenido invariablemente en su actual ubicación (Av. Tobalaba con Av. Grecia), ha visto poblarse a la ciudad y ha seguido el ritmo de las modernizaciones de la educación.[4] La escuela ha transitado por distintas jurisdicciones político-administrativas conforme se ha ido segmentando su entorno: Ñuñoa, Macul, Peñalolen. Siendo durante su inclusión a la jurisdicción del Municipio de Peñalolén, en 1981, que recibe la denominación que actualmente ostenta "E-192 Tobalaba".

Tobalaba es una palabra mapuche-picunche que se interpreta como 'tierra plana'. La escuela se apropia de este significante debido a la inquietud de un grupo de docentes interesados en arraigarse en la historia local del sector. Es en remembranzas de un cacique del sector o su hija (en este punto no hay claridad) llamado precisamente Tobalahue, que se opta por otorgar este nombre a la escuela.[5]

Ya desde 1970 se registra que la escuela cubría la enseñanza básica completa, manteniendo en promedio de 650 estudiantes, con una fuerte presencia de estudiantes indígenas, preferentemente mapuche.

1.2.2 La Escuela Tobalaba 2002

La escuela básica E-192 Tobalaba (en adelante escuela) es sostenida por la Corporación Municipal de Peñalolén, cuenta con 18 cursos mixtos que cubren desde kinder a octavo básico. El número de estudiantes que alberga es de 687, de ellos 51 poseen apellido indígena, mayoritariamente mapuche.[6] La planta de profesores está constituida por 31 profesionales, 24 mujeres y 8 varones.[7]

La infraestructura de la escuela destaca por ser moderna y diseñada conforme a los requerimientos de la Reforma Educativa en Marcha. La actual infraestructura es inaugurada en julio de 2002 y responde a la necesidad de implementar la jornada escolar completa que emprende la actual reforma educativa.[8] Destacan sus cómodas instalaciones, amplias e iluminadas salas, laboratorios de computación, gimnasio, etc.[9] Todas estas instalaciones concebidas para desarrollar una pedagogía de la diferencia en la que se *"reemplaza el aula concebida para un proceso frontal,*

---

[3] La información histórica de la escuela está basada en una entrevista realizada a la profesora más antigua del establecimiento, la señora Patricia Cáceres, actualmente jefa de UTP (Unidad Técnico Pedagógica). Ver anexo IV, apartado 4.2.

[4] Durante el gobierno de la Unidad Popular la escuela se identificaba con el nº 230. Debido a la explosión demográfica que significa el advenimiento de la toma del fundo Lo Hermida, la escuela es sometida a una fuerte presión, en vista de ello la administración de la escuela, a cargo del director Oscar Pabat, decide tomarse la casa patronal del fundo para transformarla en escuela (actualmente la nº 171). En ese entonces la escuela se trasladó en su mayor parte a las nuevas dependencias, quedando la actual escuela sólo como un anexo.

[5] La Av. Tobalaba existe desde antes de la asunción del nombre Tobalaba para la escuela, lo que torna plausible que el nombre de la escuela se extrajese de la avenida.

[6] El análisis de los cuestionarios realizados a los apoderados (anexo II) denota que pese a no haber una relación estrecha entre apellido y auto-adscripción indígena, es posible aseverar que el porcentaje de apellidos refleja la auto-adscripción. Esto porque las personas que no tienen apellido y se consideran indígenas suplen en proporción a aquellas que sí lo tienen y no adscriben a algún pueblo originario.

[7] El número de estudiantes y profesores es registrado en junio de 2002.

[8] No obstante gozar de la infraestructura necesaria para implementar la jornada escolar completa, durante la investigación no se ha implementado aduciendo re-acomodo a las nuevas instalaciones, postergándola para el próximo año escolar (2003). Existe la posibilidad de que las instalaciones de la escuela alberguen a otro establecimiento que esté remodelando su infraestructura, por lo que se postergaría nuevamente la inclusión de la jornada escolar completa para el 2004.

[9] Ver fotografías en anexo I, apartado 1.5.

discursivo y de clase magistral, por un espacio flexible y dinámico que facilita la interacción y el multiuso (...) surgen centros de recursos de aprendizaje, las mediotecas, los lugares de encuentro, valorando cada una de las partes que en su totalidad constituyen el espacio educativo." (Baza, 1999: 17).

La escuela no es beneficiaria de ningún programa especial del MINEDUC. Pero posee proyectos internos, como lo fue el impulsado por el PME en interculturalidad desarrollado durante los años 2000 y 2001 y un PME en elaboración orientado a mejorar la lecto-escritura de los estudiantes.

Los resultados del SIMCE de cuartos básicos realizado en 1999 indican que la escuela Tobalaba promedió en matemáticas, lenguaje y comprensión 245 puntos. Encontrándose sobre la puntuación media nacional de educación municipal (238) y de las escuelas pares de la comuna (226) y de las particulares subvencionadas (244) (PLADECO, 2001: 139).

Todos los alumnos que egresan de enseñanza básica en la escuela ingresan a la enseñanza media, siendo en esta etapa del sistema que se produce el grueso de la deserción. Las cifras comunales señalan que anualmente el 17% de los estudiantes de enseñanza media municipal son expulsados, reprobados o retirados (PLADECO, 2001: 184).

1.2.3 Orientaciones Éticas y Valorativas de la Escuela Tobalaba

Las directrices que orientan el trabajo de los agentes y medios educativos de la escuela Tobalaba, plasmados en el Proyecto Educativo Institucional,[10] son eminentemente modernas, humanistas y cristianas en tanto se privilegia la democracia, el respeto a la vida, la convivencia armónica y la promoción de las personas a niveles más humanos, *"[de la] concepción humanista cristiana emergerá el proyecto de vida de cada ser humano, cimentado en el esfuerzo y honestidad, construyendo su futuro en la formación de una familia con sólidos principios y con el compromiso de crear un mundo mejor."* (Tobalaba, 2002: 1).

La formación de los estudiantes ha de permitir una cosmovisión autónoma y crítica que les posibilite interactuar con distintas culturas, internalizando nuevos conocimientos y adaptándose así a las situaciones que la sociedad les plantee (Tobalaba, 2002: 3). Para esto se postula un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo en el cual el docente asume un rol de mediador entre el mundo y los estudiantes (Op. Cit.: 4) y un rol activo de los apoderados que logre generar compromiso educativo (Op. Cit.: 5).

La personalidad de la escuela se sintetiza en su misión: *"Nuestra Unidad Educativa, será una Institución de Servicio Educacional Municipal Básica Comprometida y Acogedora, con el Propósito de Formar Alumnos con valores Básicos Cristianos, con Respeto a la Diversidad Étnica Cultural Existente, capaces de ser Afectivos, tener Espíritu Crítico Positivo y un Proyecto de Continuidad de sus Estudios"*. (Tobalaba, 2002 b: 8).

1.2.4 La Comunidad Educativa de la Escuela Tobalaba

La comunidad educativa de la escuela Tobalaba se constituye con los profesores, administrativos, auxiliares, estudiantes y apoderados.[11] Los profesores y administrativos son alrededor de treinta personas, los auxiliares son tres y los estudiantes y apoderados bordean los seiscientos cincuenta. La investigación ha privilegiado a los docentes y apoderados, sobre ellos se procederá a hacer una caracterización detallada. Pese a que los docentes y apoderados son en su

---

[10] El Proyecto Educativo Institucional es el documento oficial que denota los marcos éticos y valorativos de la escuela como agencia educativa.

[11] Algunas conceptualizaciones de comunidad educativa contemplan a los apoderados dentro de la comunidad local y al centro de padres en la comunidad educativa. En esta investigación se comprende a los apoderados como partes y puentes entre las dos comunidades.

mayoría mujeres, se hablará de ellos en su acepción genérica masculina, para agilizar la lectura y en consideración a que la variable género no se ha incluido en este estudio.

1.2.4.1 Los Profesores

Como ya se ha enunciado los profesores bordean los 30, en su mayoría son mujeres (77%).[12] De ellos sólo 4 realizan labores administrativas. Es un grupo caracterizado por ser diverso en la edad y formación. La formación de los profesores se condice con el desarrollo de la formación superior y pedagógica del país, los docentes de más edad acudieron a escuelas normales, los de mediana a universidades tradicionales y los más jóvenes a universidades tradicionales y privadas e institutos profesionales.

Los docentes pertenecen a un estrato social y económicamente ubicado en lo que ampliamente se comprende como clase media, la variación socio-económica al interior de esta clase responde a diversos factores, entre ellos: la adscripción socio-económica de sus familias, la verticalidad administrativa de la escuela, en la cual se conjugan las horas de contrato, años de experiencia y responsabilidades encomendadas en el establecimiento y el desempeño compartimentalizado en establecimientos públicos, particulares subvencionados y pagados.

Se consigna que desde el 2000 a la fecha ha habido continuidad en el grupo de profesores, por lo tanto en su mayoría vivenciaron el proceso de interculturalidad comenzado en 1999, implementado en el 2000 y 2001 y proyectado en el tiempo.

1.2.4.2 Los Apoderados

Para referir a los apoderados de la escuela Tobalaba se ha considerado a aquellos que pertenecen a la comunidad educativa desde por lo menos el año 2000, año en que comienza el trabajo sistemático en interculturalidad.[13] La mayoría de los apoderados son mujeres y madres, más de la mitad de ellas se desempeña como dueña de casa, otra parte como trabajadoras de casa particular y otra en oficios de poca especialización. En su mayoría poseen estudios básicos completos.

Los apoderados indígenas de la escuela constituyen el 10% del universo total de apoderados, siendo sólo mapuche. No se evidencia la existencia de apoderados que adscriban a otro pueblo indígena.

Los apoderados indígenas y mestizos poseen características socio-demográficas similares, lo que margina a estas variables (sexo, relación con estudiante, edad, escolaridad, trabajo, etc.) en términos analíticos.

1.3 El Trabajo Intercultural de la Escuela Tobalaba

El presente apartado expone el Proyecto de Mejoramiento Educativo (en adelante PME) que da vida al trabajo intercultural de la escuela Tobalaba. Se da cuenta de su origen, antecedentes éticos y sociales, implementación, participación de apoderados y profesores, facilidades y dificultades y, por último, sus proyecciones.

---

[12] La información aquí presentada ha sido extraída de entrevistas no-estructuradas con la casi la totalidad de los docentes y las entrevistas semi-estructuradas realizadas a seis de ellos.

[13] La información socio-demográfica expuesta está apoyada en el cuestionario realizado a los apoderados. El análisis pormenorizado del mismo se encuentra en anexo II.

1.3.1 El Origen del PME en la Escuela Tobalaba

El PME que impulsa el trabajo sistemático en torno a la interculturalidad en la escuela Tobalaba, se llamó: "En el Siglo XXI Aprendemos Virtualmente". Este proyecto fue el resultado de una conjunción de factores a continuación reseñados.[14]

Durante el transcurso del año escolar de 1999, la dirección de la escuela Tobalaba priorizó la necesidad de modernizar los equipos computacionales ya que el laboratorio de computación tenía pocos computadores (seis) y estaban des-actualizados.[15] A raíz de esto se materializa la idea de un proyecto que permitiera obtener los recursos adecuados para ello, es más, el proyecto de implementación de un laboratorio de computación estaba casi terminado cuando, por recomendación de la supervisora de la Dirección Provincial de Educación Oriente se decide incluir la idea de la interculturalidad y buscar asesoría de la antropóloga Clorinda Cuminao, especialista en EIB, quien acompaña una reformulación completa del proyecto.[16]

Dos razones inciden en la adopción que hace la escuela de la temática de la interculturalidad: percibir la relevancia que el MINEDUC otorgó a la diversidad étnica del país, lo que empalmaría el trabajo de la escuela con las innovaciones vanguardistas del Ministerio y, segundo, percibir que la inclusión de este tema generaría una buena recepción por parte de los evaluadores del proyecto, el mismo MINEDUC. *"...cuando nosotros integramos la interculturalidad, justo estábamos en el boom, que el presidente decía que teníamos que respetar la diversidad étnica, la ministra de educación, o sea, ¿a qué voy?, siempre estamos a la vanguardia de lo que está sucediendo..."* (Entrevista a Ruth Castro, 2002).

1.3.2 Antecedentes Éticos y Sociales del PME de la Escuela Tobalaba

La División de Educación General del Ministerio de Educación llama periódicamente a concursos destinados a otorgar recursos materiales e intelectuales a los establecimientos educacionales para satisfacer necesidades de su comunidad educativa (Montt, 2002: 5).Esto porque comprenden que la realidad social y cultural es compleja y problemática por lo que se ha de fortalecer las culturas y lenguas a través de una mejor calidad de educación, en este marco se propone *"valorar y conservar los rasgos propios de su identidad [indígena] y mejorar los aprendizajes a partir de proyectos pedagógicos interculturales."* (Ibid).

El PME llevado a cabo en la escuela Tobalaba entre los años 2000 y 2001 posee el horizonte ya expuesto del MINEDUC pero adecuado a los intereses particulares su comunidad educativa. Basándose el diagnóstico de la situación educativa y social de la escuela (para 1999) el proyecto destacó como antecedentes a considerar, los siguientes aspectos:

- Los bajos ingresos de los hogares de los estudiantes (su situación de pobreza).
- El alto grado de cesantía de los padres (alrededor del 25%).
- El alto número de familias disgregadas (40%).
- El desamparo de los estudiantes durante el día puesto que no hay adultos que los acompañen una vez terminada la jornada escolar (Alrededor del 80%).
- Los bajos resultados obtenidos en la prueba Simce de 1996 tanto en matemática como en lenguaje y comunicación, lográndose sólo el 60% de los contenidos mínimos obligatorios.
- El índice de repitencia (5%).

---

[14] La Información que nutre este apartado es producto de entrevistas realizadas a la profesora Ruth Castro, profesora de informática y gestora del PME aludido. Entrevista semi-estructurada expuesta en anexo IV, apartado 4.1.

[15] La sala de computación fue implementada por el programa Enlaces en el año 1998.

[16] Una de las implicancias que tendrá la apresurada inclusión de la temática de la interculturalidad en el proyecto será la nula participación de la comunidad educativa en su conjunto, entiéndase: profesores, estudiantes, apoderados, etc. lo que tendrá consecuencias en la evaluación del mismo, presentadas en apartados posteriores.

- El recibir un 15% anual de estudiantes provenientes de otros establecimientos. Los cuales tendrían problemas de hiperactividad sicológica, conductuales y de aprendizaje.
- El déficit atencional, conductual y baja autoestima de los estudiantes indígenas de la escuela, es que alcanzan al 15% (Formulario de postulación, 1999: 3).

Por otro lado, y amparándose en la necesidad de mejorar la calidad y la equidad en la educación para el siglo XXI, se ve como necesario comprender y utilizar las nuevas tecnologías informáticas, principalmente la computación e internet. Para ello se postula su inclusión en la escuela como una manera de facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente de matemáticas y lenguaje y comunicación (Op. cit: 4).

El objetivo general del proyecto es el siguiente: *"Mejorar el rendimiento en los Sectores de Aprendizaje de Lenguaje y comunicación y Educación matemática en los alumnos de 1° a 8° Año Básico, a partir de la diversidad étnica cultural, existente en la escuela, a través del uso de la informática educativa."* (Op. cit: 5).

1.3.3 Implementación del PME en la Escuela Tobalaba

El proyecto enviado al Ministerio de Educación fue aprobado y se implementó durante los años 2000 y 2001. El PME cubrió la compra de seis computadores de última generación, conectados en red y con acceso a Internet y ocho programas educativos en los sectores de aprendizaje privilegiados. Se destaca la ausencia de presupuesto para capacitar a profesores y apoderados en educación intercultural e interculturalidad.

La interculturalidad fue utilizada como instrumento para motivar a los estudiantes en distintos sectores de aprendizaje, principalmente Matemáticas y Lenguaje. La computación y la internet fueron utilizados como instrumentos para la interculturalidad, esperando que a través de dichos elementos se accediera a páginas web y correos electrónicos como vías de comunicación e información con la realidad social, educativa y cultural de las escuelas incrustadas en comunidades indígenas (Op. cit.: 6).

La dinámica del PME se tradujo en que los cursos de la escuela a partir de cada sector de aprendizaje utilizarán dos horas semanales el laboratorio de computación. Luego de nivelar a los estudiantes y apoderados en el uso del computador se pasa a usufructuar de los programas computacionales educativos y a acercarse sistemáticamente a internet. A Internet se le encomienda la capacidad de proveer de los insumos requeridos para que los niños investiguen distintos ámbitos de las culturas indígenas como leyendas, tradiciones, dichos, poesías, palabras de uso común, etc. (Op. cit: 7).

Hubo cinco tipos de actividades pedagógicas en el PME:

a) Sensibilización de los docentes, directivos y apoderados en interculturalidad: Durante el primer año de implementación del proyecto se realizaron dos jornadas de un día para sensibilizar a los profesores y directivos en la materia, además de una jornada exclusiva para apoderados.[17] Las tres jornadas del año 2000 estuvieron a cargo de la CONADI y de la consultora ecológica. El año 2001, segundo año de implementación del proyecto, hubo una jornada de capacitación exclusiva para docentes y directivos de la escuela, orientada por la ONG CEDESCO.

b) Curso de informática educativa: Este curso constituyó la médula del PME, fue una actividad permanente del proyecto e involucró a todos los estudiantes de la escuela. Es aquí donde se abordó frontalmente la interculturalidad. Durante la implementación del PME también se desarrolló un curso de computación para apoderados, el cual contó con la participaron de treinta apoderados, dos por curso.

[17] En esta jornada con apoderados se contó con la participación de alrededor de treinta apoderados, dos por cada curso del colegio.

c) Actividades escenario: Las actividades escenarios fueron talleres que involucraron a toda la comunidad educativa. Eran actividades que duraban una jornada escolar completa durante la cual los estudiantes de todos los cursos participaban de distintos talleres: danza, culinaria, artesanía, matemática, lenguaje, etc. Los talleres estaban a cargo de los profesores quienes recibían la colaboración de algunos apoderados. Los talleres eran multigrado, al final de la jornada se realizaban exposiciones de los trabajos y avances logrados en cada taller.[18] Se realizaron tres actividades escenario por cada año, cada una dedicada a un pueblo indígena particular: mapuche, aimara y rapa nui.

d) Salidas a terreno: Durante la implementación del PME se llevaron a cabo dos tipos de salidas fuera de la escuela, ambas formativas y con grupos multigrado y acotados de estudiantes. Unas fueron las visitas a museos y ferias artesanales de la capital. La otra fue un viaje de estudios realizado a fines del año 2001 a Tirúa, ciudad costera de la novena región, con alta cantidad de población mapuche. En esta ocasión se fue a visitar una escuela de dicha ciudad, el viaje duró aproximadamente una semana.

e) Exposiciones del trabajo fuera de la escuela: Producto de lo innovadora de la temática y la buena gestión desarrollada, la escuela fue invitada por distintas instituciones a que presentaran el trabajo emprendido. A estas actividades asistían las dos profesoras de informática educativa, un par de apoderados y una selección de los mejores estudiantes en su desempeño en el PME. El año 2000 se concurrió a la empresa Microsoft, a la Universidad de Chile, a la I. Municipalidad de Pudahuel, entre otras. El 2001 se acudió a la Universidad de Santiago, la Universidad San Andrés, entre otras.

1.3.4.1 Participación de Apoderados en el PME

Cómo se evidenció en la exposición de los orígenes del PME éste no fue proyectado en conjunto por la comunidad educativa y local de la escuela sino por su Dirección. Lo que implica que no hubo participación de los apoderados en la gestación del mismo. Respecto de la participación en las actividades del PME esta fue baja y de mala calidad.[19]

La mayoría de los apoderados (80%) no ha participado de las actividades especiales que la escuela ha desarrollado en el marco del PME (Anexo III, apartado 2.5, tabla 8), entre ellas: actividades escenarios o talleres, exposiciones del trabajo en distintos lugares del país, etc. Las razones esgrimidas para dicha marginación (tabla 9):

- El 32% afirma que no haber podido hacerlo por falta de tiempo y/o de posibilidades para asistir, principalmente por responsabilidades laborales.

- El 30% sostiene que no ha sido invitado o bien que no ha tenido la oportunidad para asistir, responsabilizando con ello a la escuela y sus administrativos, profesores y estudiantes.

Los apoderados que han participado indican de manera significativa el interés particular por conocer algo o más respecto de los pueblos originarios y por cooperar con la escuela (tabla 10).

Se desprende que gran parte de los apoderados no participaron en el PME y que la calidad de la participación fue estrecha en tanto se sumaron a un proceso ya direccionado y bajo una premisa de aprovechar y cooperar con lo existente mas no integrarlo y/o reformularlo. Llama la

[18] Recibe el nombre de actividad escenario precisamente porque en los distintos talleres se apreciaba el trabajo desarrollado por la comunidad escolar. Estas actividades actuaron como una forma de control social en la medida que eran visitadas por autoridades comunales de educación, dirigentes indígenas y apoderados de la escuela.

[19] La información de este apartado se basa en los análisis del cuestionario realizado a los apoderados de la escuela Tobalaba. Mayor información en anexo II.

atención el interés implícito de los apoderados inasistentes por estas actividades al esgrimir razones vinculadas a problemas "ajenos" a su voluntad.

1.3.4.2 Participación de Profesores en el PME

Todos los profesores participaron de las actividades del PME, claro que con distintos grados de compromiso y motivación.[20] Se apreciaron tres tipos de compromisos en los profesores: los comprometidos con el proyecto, los que cumplieron de buena manera su labor y los que operaron de manera desmotivada y poco comprometida. Las variables que incidieron en la motivación y compromiso de los profesores en las actividades del PME fueron la consideración de la entretención y conocimiento que otorgaban (p. 13,17) y la dificultad para encararlas (p. 15,17), es decir, el trabajo pedagógico fue mejor mientras más atractivas, enriquecedoras y manejables se consideraban las actividades.

Retrospectivamente los profesores señalaron que adolecieron de algunas herramientas y condiciones para mejorar la calidad de su participación en el PME. Falta de capacitación u orientación para desarrollar las distintas actividades (p. 13,14,17), *"...si hubiese habido capacitación, más al callo, más profunda, a lo mejor hubiese habido también mayor capacidad para entregar, mayor capacidad para entusiasmar a los niños..."* (p. 17). Falta de tiempo para programar y planificar las actividades (p. 16). Más recursos económicos para acceder a insumos educativos apropiados a las temáticas (p. 15) y una apertura a la diversidad cultural del país (p. 14).

1.3.5 Facilidades y Dificultades que Enfrentó el PME

Los profesores son los agentes educativos que están en condiciones de ponderar las facilidades y dificultades que suscitó el PME en la escuela Tobalaba, pues son ellos quienes, a diferencia de los apoderados, vivieron íntegramente el proyecto. Las facilidades con que contó el proyecto dicen relación con el compromiso denotado por los profesores en general y los encargados y, también, por parte de personas y organizaciones indígenas de la comunidad educativa y local (p. 15, 18). Las dificultades se identificaron en tres ámbitos: insumos cognitivos y económicos, compromiso y desempeño de los agentes educativos y negación del otro.

La falta de insumos cognitivos se comprende como déficit de conocimientos pertinentes a las culturas indígenas y en lo económico la escasez de medios para preparar y desarrollar cómodamente las actividades (p. 15,16,18). *"Yo creo que lo que más costó fue la parte económica, porque la gente estaba (...) si tú quieres mostrarle algo a los niños, si no tienes kultrún no se lo puedes dibujar, tienes que comprarlo y comprarlo es caro..."* (p. 16).

El actuar de los agentes educativos se problematizó al señalar que faltó compromiso de los docentes ya que muchos de ellos se desligaron, ya sea porque no entendieron el trabajo o producto de descoordinaciones (p. 13,14). Esto tiene sus antecedentes en aspectos estructurales de la gestión del PME ya que fue formalmente autoritario, una fracción de los profesores decidían y los otros solamente acotaban (p. 13,17). *"...yo encuentro que ese PME fue poco corporativo, con poco espíritu de cuerpo (...) le faltó ser integrador con los profesores, a los profesores se les mantuvo al margen."* (p. 17).

La dificultad más sustantiva fue reseñada como la imposibilidad por parte de algunos docentes de aceptar la diferencia cultural, *"...el punto más duro para poder manejar el PME, que el profesor, el docente comprendiera que esa gente, esos seres humanos, esas personas, eran distintos, no distintos como seres humanos sino distintos en su forma cultural."* (p. 14).

[20] La información de éste y los dos apartados siguientes se basa en el análisis de las entrevistas semi estructuradas realizadas a seis profesores de la escuela Tobalaba. (Ver anexo III, apartado 3.4)

1.3.6 Proyecciones del PME

Son dispares las apreciaciones de los docentes en torno a la proyección del PME, la mayoría considera que sí ha trascendido sus límites temporales (p. 13,14,15,16,18) y el resto que no, estos últimos en virtud de que actualmente sólo queda la noción de interculturalidad como un "eslogan", "*...no se proyectó, porque pudo haber quedado algo, no solamente el nombre (...) no solamente que en algunas salas diga ¡vivamos la interculturalidad!...*" (p. 17).

Las visiones de trascendencia del PME se basan en que la escuela ha hecho suyo el tema, se constata y valora la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los planes de estudio en pos de la interculturalidad (p. 14,15), lo que provoca que se haya seguido trabajando (p. 13,14,16,18). Esto se comprende porque las personas que antaño estuvieron encargadas han seguido dándole relevancia al tema (p. 15). Es más, se denota que las repercusiones del PME se irán acentuando y profundizando con el tiempo, "*...con el tiempo la cosa se va a ir acentuando, es una cuestión paulatina, pero sí yo veo que hay proyecciones.*" (p. 13).

1.4 Síntesis: Peñalolén, Escuela Tobalaba y Proyecto Intercultural

La escuela Tobalaba se emplaza en la comuna de Peñalolén, ubicada al sudeste de Santiago. La comuna se caracteriza por ser residencial, albergar a distintas clases sociales, en su mayoría clase baja y contar con un 15% de población indígena, mayoritariamente mapuche. El nombre de la comuna y de la escuela tienen raigambre picunche. Peñalolén significa 'reunión de hermanos', 'piedra que llora' y/o 'cerro hijo de mujer'; Tobalaba 'tierra plana' o llano'.

El panorama educativo comunal no es auspicioso, existe déficit infraestructural, mala calidad educativa y amplia brecha entre establecimientos municipales, particulares subvencionados y pagados. No obstante la escuela Tobalaba destaca por poseer la mejor calidad en la educación básica municipal rebasando el promedio comunal y nacional e incluso a los establecimientos particulares subvencionados de la comuna.

La escuela Tobalaba tiene más de setenta años de historia sirviendo a los distintos proyectos modernizadores que han impulsado los gobiernos del país. Desde la municipalización de la educación en 1981 ostenta su nombre y número actual y desde esa fecha que se tiene conciencia de gran cantidad de población indígena.

La escuela básica municipal Tobalaba cuenta con dieciocho cursos mixtos y alberga alrededor de 680 estudiantes, un 15% de los cuales son mapuche. Cuenta con treinta profesores, gran parte mujeres. Goza de una moderna infraestructura acorde a la reforma y su requerimiento de jornada escolar completa y no posee ningún programa de apoyo especial del MINEDUC.

El Proyecto educativo Institucional de la escuela destaca por ser moderno, Humanista y cristiano. Pregona un proceso de enseñanza-aprendizaje constructivo en el que tienen cabida todos los integrantes de la comunidad educativa y que tiene por fin la formación de estudiantes críticos y autónomos. Destaca además la atención otorgada a la diversidad étnica y cultural del país.

Los apoderados como agentes educativos privilegiados por la investigación son en su mayoría mujeres-madres. Se desempeñan como dueñas de casa y en menor mediada como trabajadoras de casa particular u oficios menores. La mayoría cuenta con enseñanza básica completa y sólo un 10% adscribe a un pueblo indígena, más específicamente mapuche.

No se aprecian diferencias socio-demográficas significativas entre apoderados mestizos y mapuche por lo que dichas variables, edad, escolaridad, sexo, ocupación no serán ocupadas en los análisis sustantivos de la investigación.

Los profesores como segundos actores privilegiados por el estudio pertenecen a un estrato socio-económico medio, varían ampliamente en edad y formación profesional y son en su totalidad mestizos. Se denota además que la gran mayoría participó del proceso integral del proyecto intercultural de la escuela.

La interculturalidad se adopta en la escuela a raíz de un Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) implementado en los años 2000 y 2001. Este proyecto viene a subsanar dos falencias de la comunidad educativa, la falta de medios económicos para acceder a equipos y programas computacionales y la negación hacia los estudiantes indígenas.

El PME hace de la informática educativa una herramienta para comprender, respetar y valorar a las culturas y lenguas indígenas del país, principalmente mapuche, aimara y rapa nui. Así como dichas culturas sirven de insumo para aprender computación y tecnologías informáticas que ayuden a los estudiantes en su desempeño escolar integral y les abran una puerta para desenvolverse mejor en el siglo XXI, entendido éste como siglo de las comunicaciones y la informática.

El proyecto se materializó en la adquisición de computadoras y programas computacionales educativos. Con estas herramientas se emprendieron las distintas actividades contempladas en el PME: sensibilización de los docentes, directivos y apoderados en la temática de la interculturalidad, curso de informática educativa, salidas a terreno y exposiciones de avances del trabajo en otras instituciones.

La participación de la comunidad educativa, principalmente profesores y apoderados, no fue óptima. Se destaca el compromiso y entrega de los encargados del proyecto y fracciones de los docentes y también de integrantes y organizaciones indígenas de la comunidad educativa y local. Pero se critica el verticalismo en la toma de decisiones el cual conllevó a una marginación y desencanto por parte de cierto profesores y excluyó a los apoderados de una participación activa en el proceso. Si bien parte de los apoderados participaron de las actividades del PME, en su mayoría fueron actores pasivos en tanto no incidieron en la elaboración del proyecto ni en una eventual reformulación.

Los profesores, quienes vivieron íntegramente el PME en cuestión, aprecian que se debe considerar mayor preparación de la comunidad educativa y más recursos económicos para afrontar la temática de la interculturalidad. Un tratamiento formalmente dialógico de las actividades que posibilite mayor compromiso de los agentes educativos y un énfasis especial en la superación de la negación del otro, es decir, trabajar a la cultura y la identidad como creaciones dinámicas, intersubjetivas y compuestas.

Pese a los contrapuntos evidenciados la mayoría de los docentes considera que el PME ha trascendido sus límites temporales originales producto de que la escuela se ha apropiado de la temática de la interculturalidad. Esto se denota en la intervención del Proyecto Educativo Institucional y los planes y programas de la escuela. Parte de los docentes aprecia que del PME no queda más que el nombre y que su trabajo expiró junto con el cierre del proyecto.

La escuela Tobalaba ha sido premiada por su trabajo educativo al posicionarse como una de las mejores escuelas básicas municipalizadas de la comuna y del país. En medio de un contexto social y económico adverso marcado por alcoholismo, drogadicción, cesantía y bajos ingresos la escuela ha sabido mantener un importante grado de reconocimiento social de la educación. Este reconocimiento se basa, entre otras cosas, por el esfuerzo de incorporar en su trabajo pedagógico nuevas tecnologías y temáticas relevantes para la sociedad contemporánea, como la computación y la interculturalidad. La interculturalidad en la escuela Tobalaba se arraiga en el contexto social, económico, educativo y cultural de su comunidad educativa y local. En ella prima la visión hegemónica de educación intercultural en el país que enfatiza principalmente a los y lo indígena tradicional. Pese a la desatención de la cultura indígena contemporánea y al grueso de la población mestiza, el proyecto concita un interés amplio en la comunidad educativa, interés

reflejado en la anuencia para con el proyecto y las apreciaciones para mejorarlo. Dentro de las observaciones destaca la necesidad de seguir trabajando el aspecto básico de la interculturalidad, *lograr superar la negación del otro descolonizando la cultura hegemónica. Ello permitirá que una* vez equilibradas las relaciones sociales e interculturales se torne posible la creación y control intercultural que pudiese remecer a la sociedad para llevarla a dimensiones más humanas.

1.5 Fotografías de Peñalolén y la Escuela Tobalaba

Alrededores la escuela Tobalaba, Sectores Lo Hermida y La Faena

Vista de la escuela desde la Avenida Grecia

Frontis de la escuela

Pasillo interior

Gimnasio

Símbolo de la escuela
E-192Tobalaba

Sala de informática

Anexo II

Análisis de Cuestionario Realizado a Apoderados

Este anexo presenta los resultados obtenidos del cuestionario realizado a apoderados de la Escuela E -192 Tobalaba.

El cuestionario buscó cuatro objetivos:

- Constituirse en el primer acercamiento y nexo de la investigación con los apoderados.
- Posibilitar la caracterización socio-demográfica a los apoderados.
- Establecer un primer acercamiento significativo a las nociones de educación, relaciones interculturales e interculturalidad que ellos posean.
- Posibilitar la selección de los apoderados idóneos para realizar profundizaciones significativas a través de entrevistas semi estructuras.

Este anexo se encuentra dividido en seis secciones: la primera describe al cuestionario como tal y las características de su implementación. La segunda extrae los datos socio-demográficos de los apoderados, en la tercera se concentra en las respuestas significativas de los apoderados, la cuarta presenta una síntesis de los aspectos socio-demográficos y significativos. La quinta las tablas de frecuencia y de contingencia producto del análisis cuantitativo del cuestionario y la última los instrumentos utilizados.

2.1 El Cuestionario, Implementación, Universo y Muestra:

El cuestionario realizado a los apoderados de la Escuela Tobalaba se aplicó en el mismo establecimiento educacional durante reuniones regulares de apoderados, esto en la tercera semana de agosto del año 2002. Para tal efecto se contó con la colaboración de estudiantes y egresados de antropología,[1] los que operaron presentándole a los apoderados la investigación y el cuestionario como técnica, procediendo luego a su implementación, la que promedió veinte minutos.[2] Huelga señalar que la receptividad de la escuela, directivos, profesores y apoderados fue buena, evidenciando solicitud y presteza para llevarlo a cabo.

El cuestionario contenía 16 preguntas, ocho cerradas y ocho abiertas. Las primeras (cerradas) buscaban levantar información *demográfica y contextual* de los apoderados. Las segundas (abiertas) se orientaban en la búsqueda de las significaciones otorgadas a las alternativas seleccionadas.[3]

Los cuestionarios fueron aplicados a apoderados de estudiantes de tercero a octavo año de enseñanza básica, ello contemplando que para la investigación se ha privilegiado a los integrantes de la comunidad educativa que participaron del desarrollo del PME *"En el Siglo XXI, Aprendemos Virtualmente"* (2000 - 2001), el cual funda un trabajo sistemático en interculturalidad llegando a intervenir incluso los planes y programas de los distintos niveles y del proyecto educativo institucional.

El cuestionario se implementó a 200 apoderados equivalentes al 30% del total de la escuela y al 46% de los del tramo de 3° a 8° año. Este número obedece al número total de los apoderados que asistieron a la jornada de reuniones en donde se implementó el cuestionario. De los 200 se seleccionaron para la muestra válida a 139 apoderados bajo el criterio de que pertenecieran al establecimiento desde el año 2000 o antes. La muestra definitiva de 139 apoderados corresponde al 21% del total de apoderados y el 32% los que cumplían la condición de estar en el tramo de ingreso al colegio apropiado, lo que cons-

[1] Entre ellos: Rafael Contreras, Káterin Barrales, Andrea Chamorro, Leonardo Cubillos, Andrés Donoso, Angie Mendoza (estudiante de trabajo social), Diego Milos, Daniela Salvo (estudiante de arquitectura).
[2] Los implementadores fueron capacitados presencialmente y a través de una guía operativa. La guía se puede apreciar en este mismo anexo, apartado 2.7.2.
[3] El cuestionario (instrumento) se encuentra en este mismo anexo, apartado 2.7.1.

tituye un tamaño idóneo para establecer análisis estadísticos que permitan realizar generalizaciones de la información.

2.2 Caracterización General de los Apoderados de la Escuela E-192 Tobalaba

2.2.1 Antecedentes básicos de los apoderados

Los apoderados se caracterizan fundamentalmente por lo siguiente: El 90% son mujeres (Tabla 1).[4] La mayoría (80%) de las apoderadas son madres, un 12 % son hermanas o abuelas y el 8% padres (Tabla 2). Esta situación es frecuente en materia de apoderados en país, entendiéndose coloquialmente a dichas reuniones como de "madres y apoderados".

Las edades van de los 16 a 79 años, concentrándose el 50% entre los 30 y 40 años (tabla 3). Respecto de los estudios formales realizados destacan cuatro informaciones: el 4% es analfabeto, el 18% posee enseñanza media completa y unos pocos de éstos tiene estudios superiores, el 20% posee enseñanza básica incompleta y un 25% completa (tabla 4).

La ocupación laboral de los apoderados (tabla 5) denota que un 7% está cesante, más de la mitad (54%) corresponden a dueñas de casa, un 10% son trabajadoras de casa particular y un 10% realiza oficios que no requieren de profunda capacitación y/o especialización laboral, a saber: manipulación de alimentos, aseadores, vendedores, etc. Finalmente, un 7 % realiza un oficio especializado como: gásfiter, operario industrial, cajero, etc.

2.2.2 Adscripción a pueblos indígenas

Esta variable es fundamental para la posterior generación de las significaciones de interculturalidad. El cuestionario revela resultados que se condicen con los entregados por el censo nacional de 1992, mayoritariamente los apoderados no se identifican con un pueblo indígena o originario (80%), un 10% adscribe al pueblo mapuche y el otro 10% no responde (tabla 6). Esto entrega también dos datos contextuales relevantes: nula presencia de apoderados de pueblos indígenas o originarios distintos al mapuche y una tasa importante de personas que no responden lo que evidencia que esta pregunta no fue tan fácil de responder para algunos.

Al cruzar las variables de auto-adscripción a pueblos indígenas con los apellidos de los apoderados (tabla 7) se da cuenta que del 10% de los apoderados que no respondieron uno de ellos (0,7%) posee apellido indígena, esto denota que la abstención en las respuestas no obedece necesariamente a presión social o introyección de la negación del otro.

De las personas que se adscribieron al pueblo mapuche, 10 de ellas (75%) posee apellido mapuche. De las personas que no adscribieron a un pueblo indígena cuatro poseen apellido indígena, es decir, un 3%.

Aunque los datos no permiten formular aseveraciones definitivas, se resalta que la adscripción cultural y el apellido no poseen una relación directa, por lo que dar cuenta de la diversidad cultural a través del apellido cumple fines analíticos mas no se condice necesariamente con la auto-adscripción. En términos generales la mayoría de las personas (77%) con apellido mapuche se identificaría con dicha cultura, sólo un 23% diría lo contrario. Por otra parte, un 25% de los mapuche no posee ningún apellido de su pueblo y un 4% de la gente que no adscribe a un pueblo indígena si posee algún apellido indígena. Siguiendo este análisis las personas que adscriben al pueblo mapuche sin poseer apellido mapuche son proporcionales al de personas que no adscribiendo si poseen apellido mapuche, es decir, el apellido sí da cuenta de la cantidad de indígenas en la escuela.

[4] Las tablas están expuestas por número en los apartados 2.5 y 2.6 de este anexo.

Ahora bien, un aspecto relevante es la inexistencia de diferencias estadísticas sustantivas[5] entre los apoderados según adscripción o no a un pueblo originario, en términos de las variables poblacionales fundamentales: sexo, relación con el estudiante, escolaridad y ocupación laboral. Lo que implica que para efectos del estudio el grupo de apoderados es homogéneo en función de sus antecedentes, incluyendo la adscripción cultural.

Recapitulamos al sostener que sólo un 10% de los apoderados es indígena y más aún mapuche. El porcentaje restante de los apoderados es mestizo.

2.2.3 *Descripción de las Asociaciones Básicas de los Apoderados*

2.2.3.1 Principales asociaciones de las variables básicas descriptoras de los Apoderados.

Las diferencias estadísticas en las tablas de contingencia entre los apoderados evaluadas por Ji-cuadrado[6] no son significativas tomando en consideración el cruce de variables como sexo, edad, escolaridad y trabajo, sin embargo existen matices los que se proceden a resaltar. Se recuerda que el número de apoderados varones es bajo por lo que las generalizaciones realizadas a partir de la variable sexo deben entenderse como exhortos hipotéticos y no como sentencias definitivas.

Como ya se señalase los apoderados en su mayoría son mujeres madres. La mayoría de las mujeres posee entre 31 y 36 años (30%) y los hombres entre los 37 y 40 años (38%) (Tabla 24).

La distribución de sexo de los apoderados en función de los cursos de los estudiantes es homogénea (Tabla 25); La escolaridad de los apoderados hombres y mujeres es dispar, todos los analfabetos son mujeres[7] y, en términos porcentuales, el 61% de los varones posee enseñanza básica completa versus un 56% de las mujeres (Tabla 26).

La situación laboral según sexo indica que los varones se distribuyen en iguales proporciones entre los oficios que no requieren gran especialización y los especializados, en tanto que las mujeres si bien tienen presencia importante en todas las categorías, el 62% de ellas no percibe ingresos pues labora como dueña de casa (56%) o esta cesante (6%). Se consigna que los varones poseen trabajo más calificado y mejor remunerado que las mujeres al señalar que el 90% de ellos trabaja fuera de su hogar en detrimento las mujeres que sólo alcanzan al 27%. En cuanto a la condición de cesante la proporción por sexo es homogénea (Tabla 27).

En cuanto al trabajo y la edad de los apoderados se apuntan tres aspectos: las mujeres que ofician de dueñas de casa se distribuyen transversalmente. Las mujeres dueñas de casa poseen en su mayoría (30%) entre 31 y 36 años. Las personas que trabajan remuneradamente se concentran entre los 31 y 45 años. Los apoderados que ostentan trabajos de mayor capacitación y/o especialización se ubican entre los 31 y 40 años, concentrándose el 47% de ellos entre los 37 y 40 años (tabla 28).

El trabajo en función de la escolaridad asume estas características (Tabla 29): Casi todas las apoderadas analfabetas son dueñas de casa. El 68% de las dueñas de casa tiene educación básica completa. El 82% de los apoderados que realizan trabajos personales o afines como trabajadoras de casa particular, manipulación de alimentos, etc. poseen educación básica completa. En cuanto a los apoderados que trabajan en oficios menores como tapicería, gasfitería, comerciantes y otros, el 81% posee educación básica completa, cabe resaltar que en su mayoría (40%) poseen enseñanza media completa.

---

[5] Evaluadas por ji cuadrado en tablas de contingencia.

[6] Prueba estadística que contrasta la significación del puntaje registrado en la asociación de variables nominales y ordinales. Posee tabla de contraste lo que la hace versátil y a su vez más confiable. Es una prueba apta y recomendada para este tipo de estudios.

[7] Tendencia que a nivel del país es dominante, excepto situaciones puntuales, el analfabetismo es fundamentalmente femenino (véase los resultados de los censos nacionales del INE).

2.2.3.2 Adscripción Cultural de los Apoderados y Características Demográficas.

Como se señaló, el 10% de los apoderados adscribe a pueblos indígenas, más específicamente al pueblo mapuche. Pese a ser reducido el número de indígenas igual se dará cuenta de las diferencias demográficas entre las personas que adscriben al pueblo mapuche y quienes no (Tabla 6). Si bien las diferencias entre unos y otros no son significativas, se procederá a apuntar algunas "constantes".

Los apoderados mapuche se concentran entre los 31 y 36 años (30%) y los 45 y más (38%) a diferencia de los demás quienes se encuentran preferente y homogéneamente desde los 31 años y más (Tabla 30). En cuanto escolaridad, aunque no hay diferencias estadísticamente significativas, la tendencia mayoritaria mapuche se ubica en la enseñanza media incompleta (38%) siendo que sólo el 24% de los que no adscriben se concentra en dicho rango. Los mapuche que han concluido su enseñanza básica bordean el 60% en consideración que los mestizos alcanzan el 50% (Tabla 31).

Hay tres personas mapuche cesantes, lo que constituye un 30% del total y quiebra la tendencia 1:10. Los mapuche se desempeñan en dos áreas definidas, dueñas de casa y trabajos personales y afines, principalmente trabajadoras de casa particular, laborando un 30% de ellos en cada una de las categorías (Tabla 32).

2.3 Caracterización Significativa de las Opiniones de los Apoderados

La mayoría de los apoderados (80%) no ha participado de las actividades especiales que la escuela ha desarrollado en el marco del PME (tabla 8), entre ellas: actividades escenarios o talleres, exposiciones del trabajo en distintos lugares del país, etc. Esgrimen dos razones para dicha marginación (tabla 9):

a) El 32% afirma que no haber podido hacerlo por falta de tiempo y/o de posibilidades para asistir, principalmente debido a responsabilidades laborales.

b) El 30% sostiene que no ha sido invitado o bien que no ha tenido la oportunidad para asistir, responsabilizando con ello a la escuela y sus administrativos, profesores y estudiantes.

Por el contrario, los que han asistido indican de manera significativa el interés particular por conocer algo o más respecto de los pueblos originarios (tabla 10).

Otro tópico indagado fue la opinión que tuvieran los apoderados respecto de que el día institucional de la escuela Tobalaba sea el mismo que el de los pueblos originarios. Los resultados muestran una aprobación mayoritaria para con dicha situación (70%), por considerar que permite un mayor conocimiento de los pueblos indígenas y retroalimentar y potenciar ambas fechas en términos de hacerlas más atractivas para los estudiantes y apoderados (tabla 12). Las personas que disienten muestran más que nada indiferencia frente al tema (tabla 11).

Cuando se consulta a los apoderados su opinión respecto si la escuela discrimina negativamente a los estudiantes indígenas, el 68% sostiene que no lo hace, el 7% que sí o a veces y el 25% restante no sabe o no responde (tabla 13). Las razones que dan para sostener que en la escuela no se discrimina negativamente a los estudiantes son dos (tabla 14):

a) Todas las personas en la escuela reciben el mismo trato o consideran que se les discrimina positivamente (13%).

b) No sería justo que se les discriminara negativamente, la escuela es igual para todos (6%). Estos argumentos se plantean ética y valorativamente como un *deber ser* y no necesariamente como un *es*.

Los apoderados que creen que la escuela sí discrimina, constante o inconstantemente (6%) señalan que ésta es efectuada por estudiantes y no por profesores, se funda en aspectos diferenciadores tan-

gibles, como el fenotipo o la manera de hablar de los indígenas y reflejan una situación a escala nacional derivada del racismo (Tabla 14).

Respecto de la percepción que poseen los apoderados de los extranjeros y el trato que les da la escuela (Tabla 15), los resultados son parecidos a los que se obtuvieron antes para las personas indígenas, sin embargo, revisten un cambio de matiz. La opción "no" y la "sí y a veces" bajan proporcionalmente. La primera de un 68 a un 63% y la segunda de un 6 a un 4%. La que aumenta en porcentaje es la que "no sabe o no responde" si es que hay discriminación para con los extranjeros en la escuela, el alza es del 25 a un 33%. Evidentemente existe mayor invisibilidad de esta población al interior de la comunidad educativa y de la sociedad en su conjunto.

En cuanto a las argumentaciones que avalan las respuestas acerca de la discriminación con extranjeros (tabla 16) estas son similares entre el "no" asociado a la idea de derecho ideal o no debería ser ya que somos iguales (7%), "no" se les trata bien (7%) y el "sí" la sociedad es racista y se les demuestra discriminación debido a la visibilidad de su diferencia (4%).

Respecto de la apreciación de la discriminación para con los indígenas y extranjeros huelga señalar que un alto porcentaje de apoderados se abstuvo de argumentar, 71 y 81% respectivamente, la parte abierta de la pregunta solicitaba aludir a los aspectos de discriminación encontrada, por lo que si se atiende a que la mayoría de los apoderados no sabía o bien afirmaba que en la escuela no hay discriminación para con ellos obviamente no habría ningún aspecto a considerar.

Una pregunta que instó a la justificación de respuestas fue aquella que refería a si debería haber escuelas segregadas para indígenas y mestizos. En esta casi el 100% de los apoderados justificó su opción, la que se inclinó abrumadoramente (90%) hacia la alternativa "no" (Tabla 17).

En términos generales el 10% que respondió afirmativamente lo hizo por privilegiar la pertinencia educativa para con lo indígena y que ellos tienen derecho a implementar una educación acorde a sus intereses, símil a la educación particular privada a manos de colonias extranjeras en el país. A su vez se solucionaría la discriminación hacia ellos por lo que aprenderían más y mejor (Tabla 18).

Las personas que creen que no deberían existir escuelas segregadas se basan en que todas las personas son iguales (77%), siendo dispar el criterio de igualdad. La mayoría de los apoderados (37%) sustentó la igualdad en términos de personas y/o seres humanos. Otro 20% sostiene que la igualdad se basa en los derechos como personas y en la calidad de iguales ante los ojos de Dios. Un 13% se refería a los indígenas como *"iguales a nosotros"* y un 7% sostiene que las personas son iguales pese a pertenecer a una raza y/o cultura particular, con lengua y costumbres distintivas (Tabla 19).

Estos datos sustentan tres afirmaciones. Pese a existir diferencias entre personas que consideraron cada alternativa, todas centraban su argumentación en términos de lo que creían mejor para los indígenas y la consiguiente supresión de la discriminación real o potencial. Que las diferencias culturales eran subsumidas ante concepciones más abarcadoras que dicen relación con la condición de humanidad de todas las personas, lo que supone iguales derechos, como el manifestar las diferencias culturales y un mismo Dios. Que hay un porcentaje no desdeñable de apoderados (13%) que usa como criterio de igualdad entre las personas su propia matriz cultural en el sentido de hablar de las personas como si fueran estas iguales a un nosotros y en esa calidad acceder a los mismos deberes y derechos del hablante.

Respecto de la necesidad que la escuela infundiera comprensión y respeto por las culturas indígenas todos coinciden en ello (97%) (Tabla 20). Esto fue sustentado en diversos aspectos, no excluyentes, pero que muestran un orden particular de prioridades. El grueso de los apoderados (27%) afirma a secas que todas las culturas indígenas se han de valorar y respetar en la escuela, entre las razones está "ser todas bellas". El segundo argumento en fuerza (21%) es aquel que sostiene que "merecen respeto y cariño por ser todos parte de un mismo pueblo". El tercero (15%) señala que en "la escuela no se trabaja sobre la diferencia cultural" lo que hace que esta no se reconozca y menos se valore, por otra parte los conocimientos que ellas han elaborado a lo largo de la historia serían olvidados en las aulas. La última razón preponderante (15%) pone el énfasis en la "comprensión y respeto por las culturas indígenas" a ra-

iz de que ellas conformarían nuestros orígenes y antecedentes (Tabla 21). Este último aspecto merece mayor consideración al no quedar claro si es que al remontarse a los orígenes tratan a estas culturas como muertas o bien como constituyentes de la actual complejidad e hibridación cultural.

Los apoderados también asintieron (97%) que la escuela Tobalaba enseñe a comprender y valorar todas las culturas del mundo (Tabla 22). La mayoría (30%) se queda en la dimensión más amplia que dice relación con aprender a conocer y respetar las culturas y razas del mundo. En segundo término se releva los beneficios que trae el conocer una diversidad de cauces culturales para comprender, valorar y fortalecer la cultura propia (16%). Un 12% sostiene que el comprender y valorar las distintas culturas del mundo es útil para conocer a las personas y no discriminarlas por tener pensamientos o costumbres distintas a las de uno. Otro 12% esgrime que "sí" ya que permitiría convivir de mejor manera como Humanidad, en un planeta que cada vez se encuentra más interconectado, interdependiente e integrado. Un 4% sostiene que esta apertura al mundo es importante sin embargo se debe afrontar luego de haber fortalecido la cultura propia, desde la cual apropiarse de los elementos afines a los intereses culturales particulares (Tabla 23).

2.3.1 Opiniones de los Apoderados en Función de Ejes Fundamentales: Edad, Tipo de Apoderado, Escolaridad, Adscripción Cultural y Situación Laboral.

Opiniones por Edad

La variación de las opiniones en función de la edad de los apoderados no es significativa, pese a ello se enuncian algunas consideraciones en función de algunas tendencias encontradas.

a) La opinión acerca de la participación de los apoderados en actividades realizadas en torno a los pueblos indígenas denota particularidades en las razones de no-participación, el 52% de los apoderados que sostiene que no participó debido a la falta de tiempo o posibilidades para ello se encuentra entre los 37 y 40 años. La no-participación por no haber sido invitados tiene su mayoría (38%) entre los 31 y 36 años (tabla 33).

b) La mayoría de las personas que cree que la escuela discrimina (40%) son apoderados que no poseen más de 21 años (Tabla 34).

c) Las personas entre 41 y 44 años que argumenta que la escuela no discrimina (45%) sostiene que no debería pues los indígenas "son iguales a nosotros". Ellos constituyen el grupo etáreo que más privilegia este argumento siendo el 28% del total de ellos (Tabla 34).

d) Cuando se argumenta que se ha de ocupar a todas las culturas del mundo como insumos educacionales para así valorar y fortalecer las culturas propias, los apoderados hasta los 40 años se muestran más interesados que los de 41 años hacia arriba puesto que evidencian en promedio el 20% de sus grupos etéreos, en desmedro del 10% de promedio de los apoderados de 41 años y más (Tabla 35).

2.3.1.2 Opiniones por Tipo de Apoderado (padre y madre):

Salvaguardando el hecho de que las madres son el 80% y los padres el 8%, se apuntan tres tentativas sencillas en función de los resultados:

a) No hay diferencias significativas entre ambos en cuanto a las opiniones expresadas en los cuestionarios.

b) El 75% de los padres esgrime falta de tiempo o posibilidad para asistir a las actividades relacionadas con los pueblos originarios en la escuela en tanto las madres sólo un 30%. La no-participación por problemas de edad, salud o personalidad son todas mujeres (Tabla 36).

c) Las personas que creen que sí deberían haber escuelas especiales para indígenas son todas mujeres, en su mayoría madres (Tabla 37).

2.3.1.3. Opiniones por Tipo de Trabajo de los Apoderados:

Considerando que las categorías laborales son disímiles en función de la proporción de apoderados en ellas, con un 4% de estudiantes por un lado y un 55% de dueñas de casa por otro (Tabla 5), no cabe más que señalar algunas frágiles constantes, entre ellas que:

a) No existen diferencias significativas entre los argumentos de los apoderados en función del tipo de ocupación que poseen.

b) Los apoderados que trabajan en labores personales y afines, como trabajadoras de casa particular, y aquellos que laboran oficios menores, son los que más acusan falta de tiempo y posibilidades para asistir a las actividades que se desarrollan en la escuela respecto de los pueblos originarios (Tabla 38).

c) Quienes sobresalen por esgrimir la igualdad de las personas en función de su filiación con un mismo Dios son los cesantes y los trabajadores personales y afines, con un 30% de su total de apoderados (Tabla 39).

d) Los cesantes tienden a justificar la inclusión, valoración y respeto por las culturas indígenas en la escuela Tobalaba en función de merecer todos respeto y cariño pues seríamos todos de un mismo pueblo, el 40% de ellos se inclina por esta razón, le siguen los apoderados de oficios menores con un 28% (Tabla 40).

2.3.1.4 Opiniones por Años de Escolaridad de los Apoderados:

En términos generales no se aprecian diferencias significativas en las opiniones de los apoderados según los años de escolaridad de los apoderados, aún así se aprecia que:

a) Los apoderados que poseen más estudios, 40 % con enseñanza media incompleta y 32% con enseñanza media completa y más, en mayor proporción no han participado de las actividades realizadas en la escuela sobre los pueblos originarios, porque no han sido invitados o no han tenido la oportunidad (Tabla 41).

b) Cuando se trata de enjuiciar la labor de la escuela acerca de la discriminación respecto de los indígenas y extranjeros los apoderados analfabetos no saben o no argumentan su opción (Tabla 42 y 43).

c) Los apoderados con enseñanza media completa y más, son los que más afirman que la escuela sí discrimina a los indígenas, son un 12% de sus integrantes y el 45% del total de dicho argumento (Tabla 42).

2.3.1.5 Opiniones en función de adscripción a pueblos indígenas:

Haciendo la salvedad de que la diferencia proporcional entre los apoderados que adscribe y no adscribe a pueblos indígenas no dan pie para hacer afirmaciones taxativas (Tabla 6), señalaremos algunos lugares comunes:

a) En relación con la no-participación en las actividades realizadas en la escuela Tobalaba respecto de los pueblos originarios los apoderados mapuche privilegian la razón "no haber sido invitados o falta de oportunidad" (46%) y los mestizos la falta de tiempo y/o posibilidades (36%) (Tabla 44).

b) Un 15% de los apoderados mapuche esta de acuerdo con gran entusiasmo con el hecho de que el día de la escuela coincida con el de los pueblos originarios por ser un orgullo para todos. En desmedro del 3% de los mestizos que se inclinan por este argumento (Tabla 45).

c) Pese a ser sólo el 7% de los apoderados mestizos, son ellos los que aluden a que la escuela sí discrimina a los indígenas, en desmedro de ningún mapuche (Tabla 46).

2.4 Síntesis y Principales Conclusiones Provisionales Derivadas del Cuestionario

El cuestionario permite realizar una caracterización demográfica general de los apoderados de la escuela Tobalaba y más particularmente de aquellos sobre quienes se concentra la investigación. Así la mayoría los apoderados son mujeres y madres, más de la mitad de ellas se desempeña como dueña de casa y posee estudios básicos completos.

Los apoderados indígenas de la escuela constituyen el 10% del universo total de apoderados, siendo sólo mapuche. No se evidencia la existencia de apoderados que adscriban a otro pueblo indígena. El cuestionario permite señalar que la autoadscripción no se condice necesariamente con el apellido de las personas, pero en términos proporcionales el apellido indígena refleja la proporción de personas indígenas.

Los apoderados indígenas y mestizos no poseen características demográficas disímiles, lo que descarta estas variables (edad, escolaridad, trabajo, etc.) en términos analíticos.

Los apoderados no presentan diferencias significativas con relación a los temas planteados por el cuestionario. Es relevante en tanto no se evidencian diferencias culturales en la manera en que los apoderados mestizos e indígenas enfrentan las relaciones interculturales en la escuela y sociedad.

Lo anteriormente expuesto denota una homogeneidad de los apoderados en términos sociales y culturales, lo que no excluye la posibilidad de indagar en las diferencias que se dan entre apoderados indígenas y mestizos, lo que se procederá a profundizar a través de entrevistas semi - estructuradas.

Las opiniones que vertieron mayoritariamente los apoderados en el cuestionario delinean el siguiente esquema:

Los apoderados reconocen tener una baja participación en las actividades que desarrolla la escuela al alero del PME. El 20% sostiene haber participado alguna vez. Las razones que identifican para justificar su no-participación son falta de tiempo y no haber sido invitados por la escuela. Este último argumento puede implicar que aún el Proyecto impulsado por la escuela requiere convencer a los padres que son parte integrante de éste y no requieren invitación especial para visitar "su propia casa", como también comprender que este paso no es un fenómeno mecánico por lo que demanda una acción dirigida para "romper" las desconfianzas que clásicamente han existido entre profesores y apoderados. También podría ocultar falta de interés de los apoderados por sumarse a algunas labores de la escuela, cuestión que tentativamente se comprende como solidaridad orgánica, en las que cada sujeto social, entre ellos apoderados y ampliamente el sistema educacional, tendrían labores de responsabilidad excluyente, sin embargo, ello requiere de mayor profundización para poder tener claridad sobre este punto tan vital.

Respecto de la doble conmemoración del día de la escuela y de los pueblos originarios, el 70% de los apoderados está de acuerdo con entusiasmo, al resto le es indiferente. Esto demuestra que si bien no existe un involucramiento tácito con la temática, a nivel discursivo ésta es reconocida y valorada como importante ya que aporta a una mejor educación de los estudiantes y por añadidura a una mejor sociedad.

Cuando se trató de enjuiciar a la escuela en relación con los estudiantes indígenas y extranjeros, la mayoría de los apoderados aprueba el trabajo de la misma, un porcentaje no desdeñable desconocía el accionar de la escuela y menos del 10% creía que la escuela trataba mal a estos estudiantes, haciendo la salvedad que la escuela refleja el trato de la sociedad para con los indígenas y extranjeros. Nuevamente se refleja la distancia que hay entre apoderados y escuela, principalmente porque un porcentaje amplio alrededor del 35% no estaba en condiciones de enjuiciarla producto del desconocimiento de la misma en los aspectos referidos.

Al preguntárseles por escuelas especiales para indígenas, la mayoría (90%) sostuvo que era incorrecto, principalmente porque sería discriminarlos. Todos lo apoderados asintieron la necesidad de que la escuela Tobalaba diera cabida a las culturas indígenas y del mundo como una manera de superar las re-

laciones de dominación interculturales, fortalecer la propia cultura y preparar mejor a los estudiantes para desenvolverse en un mundo cada vez más interdependiente.

Recapitulando, en términos generales el cuestionario permite concluir que:

a. Los apoderados son homogéneos demográfica y significativamente, lo que se traduce en que no hay variables demográficas como estudios, edad, trabajo, adscripción a pueblo indígena, etc. que determinen tendencias importantes en las respuestas.

b. A su vez no se desprenden diferencias en términos de los significados de las argumentaciones entre apoderados indígenas y mestizos.

c. Por otro lado el análisis estadístico y de contenido permite señalar que en términos discursivos existe una anuencia con la temática de mayor cabida de los pueblos indígenas y culturas en general al interior de la escuela.

d. No obstante lo anterior, las razones que apoyan dicha anuencia son difusas, denotando un bajo nivel de reflexión el cual se ancla precisamente en premisas culturales.

e. Por último cabe señalar que el diagnóstico referente a las relaciones interculturales que se dan en nuestra sociedad y escuela Tobalaba es condescendiente en el sentido de evaluar positivamente a éstas, lo que a la larga influye en la manera en que los apoderados se posicionan dentro de una eventual educación orientada hacia la interculturalidad.

Creemos que no es apropiado seguir elucubrando en torno al cuestionario, las etapas postreras de profundización de las temáticas a través de otras técnicas de investigación permitirán en conjunto sentenciar constantes interpretativas que permitan orientar mejor el trabajo de la educación intercultural urbana.

2.5 Tablas de Frecuencias

Tabla 1

SEXO DE APODERADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	femenino	126	90,6	90,6	90,6
	masculino	13	9,4	9,4	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 2

VÍNCULO DE APODERADO CON ESTUDIANTE

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NR	1	,7	,7	,7
	Padre	10	7,2	7,2	7,9
	Madre	111	79,9	79,9	87,8
	Otro	17	12,2	12,2	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 3

EDAD APODERADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	hasta 21 años	12	8,6	8,6	8,6
	22 a 30	18	12,9	12,9	21,6
	21 a 36	41	29,5	29,5	51,1
	37 a 40	23	16,5	16,5	67,6
	41 a 44	17	12,2	12,2	79,9
	45 y más	28	20,1	20,1	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 4

ESCOLARIDAD APODODERADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Analfabeto	5	3,6	3,8	3,8
	Básica incompleta	28	20,1	21,1	24,8
	Básica completa	35	25,2	26,3	51,1
	Media incompleta	40	28,8	30,1	81,2
	Media completa y más (2)	25	18,0	18,8	100,0
	Total	133	95,7	100,0	
Perdidos	Sistema	6	4,3		
Total		139	100,0		

Tabla 5

OCUPACIÓN LABORAL DE APODERADOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No responde	2	1,4	1,4	1,4
	Cesante	10	7,2	7,2	8,6
	Dueña de casa	76	54,7	54,7	63,3
	Estudiante	5	3,6	3,6	66,9
	Empleada doméstica y a fin	13	9,4	9,4	76,3
	Oficio: manipulación de alimentos, aseador, garzón, vendedor, etc.	15	10,8	10,8	87,1
	Gásfiter, a fin, operario industrial, cajero, etc.	9	6,5	6,5	93,5
	Comercio minorista, contratista, cuenta propia	4	2,9	2,9	96,4
	Empleado administrativo, técnico etc.	5	3,6	3,6	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 6

PERTENENCIA A PUEBLOS ORIGINARIOS O INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No responde	13	9,4	9,4	9,4
	Mapuche	13	9,4	9,4	18,7
	No pertenece	113	81,3	81,3	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 7 (Contingencia)

ADSCRIPCIÓN APUEBLOS ORIGINARIOS Y APELLIDOS DE APODERADOS

			Tipo de Apellido		Total
			Apellido Indígena	Apellido Mestizo	
Adscripcion a pueblo indígena	Mapuche	Recuento	10	3	13
		% de variable	77%	23%	10%
		% de total	7%	3%	10%
	No adscribe	Recuento	4	109	113
		% de variable	4%	96%	80%
		% de total	3%	77%	80%
	No responde	Recuento	1	12	13
		% de variable	8%	92%	10%
		% de total	0,7%	9%	10%
Total		Recuento	15	124	139
		% de variable	100%	100%	100%
		% de total	11%	89%	100%

Tabla 8

PARTICIPACIÓN EN ACTIVIDADES ESCOLARES INTERCULTURALES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	NR	3	2,2	2,2	2,2
	Si	24	17,3	17,3	19,4
	No	112	80,6	80,6	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 9

RAZONES DE PARTICIPACIÓN NEGATIVA EN ACTIVIDADES

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Argumenta	48	34,5	34,5	34,5
	Falta tiempo o posibilidad	44	31,7	31,7	66,2
	No invitado o no tenido oportunidad	42	30,2	30,2	96,4
	Características edad, salud, personalidad	5	3,6	3,6	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 10

RAZONES DE PARTICIPACIÓN POSITIVA

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Argumenta	119	85,6	85,6	85,6
	Gusta y apoyo todo lo cultural	3	2,2	2,2	87,8
	Por conocer vida pueblos	15	10,8	10,8	98,6
	Por cooperar y aprender	2	1,4	1,4	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 11

OPNIONES RESPECTO DÍA DE LA ESCUELA Y PUEBLOS ORIGINARIOS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No responde	4	2,9	2,9	2,9
	De acuerdo con gran entusiasmo	77	55,4	55,4	58,3
	De acuerdo, sin mayor entusiasmo	20	14,4	14,4	72,7
	Me da lo mismo	36	25,9	25,9	98,6
	Desacuerdo	2	1,4	1,4	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 12

ARGUMENTOS DÍA DE LA ESCUELA Y PUEBLOS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No responde	88	63,3	63,3	63,3
	Es un orgullo para nosotros	6	4,3	4,3	67,6
	Recuerdo de cultura, tradiciones, costumbres, etc.	8	5,8	5,8	73,4
	Por conocer sobre los pueblos	13	9,4	9,4	82,7
	Otros	12	8,6	8,6	91,4
	Ayuda al interés (entusiasmo) de alumnos y apoderados	12	8,6	8,6	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 13

DISCRIMINACIÓN DE LA ESCUELA TOBALABA CON LOS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí y a veces	9	6,5	6,5	6,5
	No	95	68,3	68,3	74,8
	No sabe y no responde	35	25,2	25,2	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 14

RAZONES DE DISCRIMINACIÓN DE LA ESCUELA CON LOS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No Argumenta	105	75,5	75,5	75,5
	No es justo, es igual para todos	8	5,8	5,8	81,3
	No, es igual para todos, incluso hay discriminación positiva	18	12,9	12,9	94,2
	Sí, alumnos, por hablar y físico, por sociedad	8	5,8	5,8	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 15

DISCRIMINACIÓN DE LA ESCUELA TOBALABA CON LOS EXTRANJEROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí y a veces	5	3,6	3,6	3,6
	No	88	63,3	63,3	66,9
	No sabe y no responde	46	33,1	33,1	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 16

RAZONES DE DISCRIMINACIÓN DE ESCUELA CON EXTRANJEROS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No argumenta	113	81,3	81,3	81,3
	No, somos iguales, debería ser, derecho	10	7,2	7,2	88,5
	No, se les trata bien	10	7,2	7,2	95,7
	Sí, sociedad, racistas y manera de ellos ser	6	4,3	4,3	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 17

DEBE HABER ESCUELA ESPECIALES PARA INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	14	10,1	10,2	10,2
	No	123	88,5	89,8	100,0
	Total	137	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		139	100,0		

Tabla 18

RAZON SÍ ESCUELAS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No argumenta	126	90,6	90,6	90,6
	Sí, para no perder costumbres y no sentir discriminación	7	5,0	5,0	95,7
	Para que aprendan más, mejor y por derecho a educación	6	4,3	4,3	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 19

RAZÓNES NO ESCUELAS SÓLO PARA INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No responde	32	23,0	23,0	23,0
	Personas iguales a nosotros, chilenos, no necesario	18	12,9	12,9	36,0
	Todos iguales todos personas	52	37,4	37,4	73,4
	Iguales en derecho a estudiar y en dios	28	20,1	20,1	93,5
	Hay razas, idiomas, costumbres, pero somos del país, orgullo por raíces	9	6,5	6,5	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 20

ESCUELA TOBALABA Y CONOCIMIENTOS DE PUEBLOS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	134	96,4	97,8	97,8
	No	3	2,2	2,2	100,0
	Total	137	98,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	1,4		
Total		139	100,0		

Tabla 21

RAZONES PARA COMPRENDER Y RESPETAR CULTURAS INDÍGENAS

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No argumenta	29	20,9	20,9	20,9
	No se establecen diferencias, se dejan de lado, se debe aprender a conocernos	21	15,1	15,1	36,0
	Conocer todas las culturas, son bellas	38	27,3	27,3	63,3
	Merecen respeto y cariño, somos un mismo pueblo	30	21,6	21,6	84,9
	Para que se relacionen mejor con nuestras raíces	21	15,1	15,1	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

Tabla 22

ESCUELA TOBALABA Y PREOCUPACIÓN POR CULTURAS DEL MUNDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	132	95,0	97,1	97,1
	No	4	2,9	2,9	100,0
	Total	136	97,8	100,0	
Perdidos	Sistema	3	2,2		
Total		139	100,0		

Tabla 23

RAZONES PARA COMPRENDER Y RESPETAR CULTURAS DEL MUNDO

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	No argumenta	37	26,6	26,6	26,6
	Aprender a conocer - respetar culturas y razas	42	30,2	30,2	56,8
	Aprender a conocer las personas, no discriminar pensamientos y costumbres.	16	11,5	11,5	68,3
	Valorar y fortalecer cultura propia	22	15,8	15,8	84,2
	Primero la chilena luego las demás	6	4,3	4,3	88,5
	Convivir con la humanidad, planeta más integrado	16	11,5	11,5	100,0
	Total	139	100,0	100,0	

2.6 Tablas de Contingencia

Tabla 24

Edad Apoderado / Sexo Apoderado

			Edad apoderados						
			hasta 21 años	22 a 30	21 a 36	37 a 40	41 a 44	45 y más	Total
Sexo apoderado	Femenino	Recuento	9	18	39	18	17	25	126
		% de Edad apoderados	75,0%	100,0%	95,1%	78,3%	100,0%	89,3%	90,6%
		% del total	6,5%	12,9%	28,1%	12,9%	12,2%	18,0%	90,6%
	masculino	Recuento	3		2	5		3	13
		% de Edad apoderados	25,0%		4,9%	21,7%		10,7%	9,4%
		% del total	2,2%		1,4%	3,6%		2,2%	9,4%
Total		Recuento	12	18	41	23	17	28	139
		% de Edad apoderados	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	8,6%	12,9%	29,5%	16,5%	12,2%	20,1%	100,0%

Tabla 25

Sexo Apoderado / Curso de Estudiante

			Curso			
			3 y 4 básico	5 y 6 básico	7 y 8 básico	Total
Sexo apoderado	femenino	Recuento	35	31	60	126
		% de Curso	92,1%	86,1%	92,3%	90,6%
		% del total	25,2%	22,3%	43,2%	90,6%
	masculino	Recuento	3	5	5	13
		% de Curso	7,9%	13,9%	7,7%	9,4%
		% del total	2,2%	3,6%	3,6%	9,4%
Total		Recuento	38	36	65	139
		% de Curso	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	27,3%	25,9%	46,8%	100,0%

Tabla 26

Sexo apoderado / Escolaridad Apoderados

			Escolaridad apoderados					
			Analfabeto	básica incompleta	básica completa	media incompleta	media completa y más (2)	Total
Sexo apoderado	femenino	Recuento	5	26	33	34	22	120
		% de Escolaridad apod.	100,0%	92,9%	94,3%	85,0%	88,0%	90,2%
		% del total	3,8%	19,5%	24,8%	25,6%	16,5%	90,2%
	masculino	Recuento		2	2	6	3	13
		% de Escolaridad apod.		7,1%	5,7%	15,0%	12,0%	9,8%
		% del total		1,5%	1,5%	4,5%	2,3%	9,8%
Total		Recuento	5	28	35	40	25	133
		% de Escolaridad apod.	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	3,8%	21,1%	26,3%	30,1%	18,8%	100,0%

Tabla 27

Trabajo de apoderados / Tipo de Apoderado

			Apoderado			
			padre	madre	otro	Total
Trabajo	Cesante	Recuento	1	8	1	10
		% de Apoderado	10.0%	7.3%	5.6%	7.3%
		% del total	.7%	5.8%	.7%	7.3%
	Dueña de casa	Recuento		68	8	76
		% de Apoderado		62.4%	44.4%	55.5%
		% del total		49.6%	5.8%	55.5%
	Estudiante	Recuento		1	4	5
		% de Apoderado		.9%	22.2%	3.6%
		% del total		.7%	2.9%	3.6%
	Trabajos personales y afines	Recuento	4	22	2	28
		% de Apoderado	40.0%	20.2%	11.1%	20.4%
		% del total	2.9%	16.1%	1.5%	20.4%
	Oficios menores	Recuento	5	10	3	18
		% de Apoderado	50.0%	9.2%	16.7%	13.1%
		% del total	3.6%	7.3%	2.2%	13.1%
Total		Recuento	10	109	18	137
		% de Apoderado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.3%	79.6%	13.1%	100.0%

Tabla 28

Trabajo / Edad Apoderados

			Edad apoderados hasta 21 años	22 a 30	21 a 36	37 a 40	41 a 44	45 y más	Total
Trabajo	Cesante	Recuento	1	2	2	2	2	1	10
		% de Edad apoderados	8.3%	11.1%	5.0%	9.1%	11.8%	3.6%	7.3%
		% del total	.7%	1.5%	1.5%	1.5%	1.5%	.7%	7.3%
	Dueña de casa	Recuento	4	13	23	8	11	17	76
		% de Edad apoderados	33.3%	72.2%	57.5%	36.4%	64.7%	60.7%	55.5%
		% del total	2.9%	9.5%	16.8%	5.8%	8.0%	12.4%	55.5%
	Estudiante	Recuento	4		1				5
		% de Edad apoderados	33.3%		2.5%				3.6%
		% del total	2.9%		.7%				3.6%
	Trabajos personales y afines	Recuento		3	10	4	3	8	28
		% de Edad apoderados		16.7%	25.0%	18.2%	17.6%	28.6%	20.4%
		% del total		2.2%	7.3%	2.9%	2.2%	5.8%	20.4%
	Oficios menores	Recuento	3		4	8	1	2	18
		% de Edad apoderados	25.0%		10.0%	36.4%	5.9%	7.1%	13.1%
		% del total	2.2%		2.9%	5.8%	.7%	1.5%	13.1%
Total		Recuento	12	18	40	22	17	28	137
		% de Edad apoderados	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	8.8%	13.1%	29.2%	16.1%	12.4%	20.4%	100.0%

Tabla 29

Trabajo / Escolaridad de Apoderados

			Escolaridad apoderados analfabeto	básica incompleta	básica completa	media incompleta	media completa y más (2)	Total
Trabajo	Cesante	Recuento		2	3	4	1	10
		% de Escolaridad apod.		7.1%	8.8%	10.3%	4.0%	7.6%
		% del total		1.5%	2.3%	3.1%	.8%	7.6%
	Dueña de casa	Recuento	4	19	21	18	10	72
		% de Escolaridad apod.	80.0%	67.9%	61.8%	46.2%	40.0%	55.0%
		% del total	3.1%	14.5%	16.0%	13.7%	7.6%	55.0%
	Estudiante	Recuento				4	1	5
		% de Escolaridad apod.				10.3%	4.0%	3.8%
		% del total				3.1%	.8%	3.8%
	Trabajos personales y afines	Recuento		5	9	11	3	28
		% de Escolaridad apod.		17.9%	26.5%	28.2%	12.0%	21.4%
		% del total		3.8%	6.9%	8.4%	2.3%	21.4%
	Oficios menores	Recuento	1	2	1	2	10	16
		% de Escolaridad apod.	20.0%	7.1%	2.9%	5.1%	40.0%	12.2%
		% del total	.8%	1.5%	.8%	1.5%	7.6%	12.2%
Total		Recuento	5	28	34	39	25	131
		% de Escolaridad apod.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	3.8%	21.4%	26.0%	29.8%	19.1%	100.0%

Tabla 30

Edad de Apoderados / Adscripción a Pueblo Indígena

			Pertenencia a Pueblo Indígena			
			NR	mapuche	No pertenece	Total
Edad apoderados	hasta 21 años	Recuento		1	11	12
		% de pertenencia a pueblo		7,7%	9,7%	8,6%
		% del total		,7%	7,9%	8,6%
	22 a 30	Recuento	2	1	15	18
		% de pertenencia a pueblo	15,4%	7,7%	13,3%	12,9%
		% del total	1,4%	,7%	10,8%	12,9%
	21 a 36	Recuento	1	4	36	41
		% de pertenencia a pueblo	7,7%	30,8%	31,9%	29,5%
		% del total	,7%	2,9%	25,9%	29,5%
	37 a 40	Recuento	4	1	18	23
		% de pertenencia a pueblo	30,8%	7,7%	15,9%	16,5%
		% del total	2,9%	,7%	12,9%	16,5%
	41 a 44	Recuento		1	16	17
		% de pertenencia a pueblo		7,7%	14,2%	12,2%
		% del total		,7%	11,5%	12,2%
	45 y más	Recuento	6	5	17	28
		% de pertenencia a pueblo	46,2%	38,5%	15,0%	20,1%
		% del total	4,3%	3,6%	12,2%	20,1%
Total		Recuento	13	13	113	139
		% de pertenencia a pueblo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,4%	9,4%	81,3%	100,0%

Tabla 31

Escolaridad de Apoderados / Pertenencia a Pueblo Indígena

			Pertenencia a Pueblo Indígena			
			NR	Mapuche	No pertenece	Total
Escolaridad apoderados	Analfabeto	Recuento		1	4	5
		% de pertenencia a pueblo		7,7%	3,7%	3,8%
		% del total		,8%	3,0%	3,8%
	Básica incompleta	Recuento	6	3	19	28
		% de pertenencia a pueblo	50,0%	23,1%	17,6%	21,1%
		% del total	4,5%	2,3%	14,3%	21,1%
	Básica completa	Recuento	2	3	30	35
		% de pertenencia a pueblo	16,7%	23,1%	27,8%	26,3%
		% del total	1,5%	2,3%	22,6%	26,3%
	Media incompleta	Recuento	4	5	31	40
		% de pertenencia a pueblo	33,3%	38,5%	28,7%	30,1%
		% del total	3,0%	3,8%	23,3%	30,1%
	Media completa y más (2)	Recuento		1	24	25
		% de pertenencia a pueblo		7,7%	22,2%	18,8%
		% del total		,8%	18,0%	18,8%
Total		Recuento	12	13	108	133
		% de pertenencia a pueblo	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
		% del total	9,0%	9,8%	81,2%	100,0%

Tabla 32

Trabajo / Adscripción a Pueblos Indígenas

			Pueblo Indígena		Total
			Mapuche	No indígena	
Trabajo	Cesante	Recuento	3	7	10
		% de pueblo	23.1%	6.3%	8.1%
		% del total	2.4%	5.6%	8.1%
	Dueña de casa	Recuento	4	64	68
		% de pueblo	30.8%	57.7%	54.8%
		% del total	3.2%	51.6%	54.8%
	Estudiante	Recuento	1	4	5
		% de pueblo	7.7%	3.6%	4.0%
		% del total	.8%	3.2%	4.0%
	trabajos personales y afines	Recuento	4	20	24
		% de pueblo	30.8%	18.0%	19.4%
		% del total	3.2%	16.1%	19.4%
	Oficios menores	Recuento	1	16	17
		% de pueblo	7.7%	14.4%	13.7%
		% del total	.8%	12.9%	13.7%
Total		Recuento	13	111	124
		% de pueblo	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	10.5%	89.5%	100.0%

Tabla 33

Argumentos de participación en actividades interculturalidad / Edad de Apoderados

			Edad apoderados						
			hasta 21 años	22 a 30	21 a 36	37 a 40	41 a 44	45 y más	Total
Participación en actividades	No Argumenta	Recuento	6	8	12	6	6	10	48
		% de Edad apoderados	50.0%	44.4%	29.3%	26.1%	35.3%	35.7%	34.5%
		% del total	4.3%	5.8%	8.6%	4.3%	4.3%	7.2%	34.5%
	Falta tiempo, posibilidad	Recuento	4	4	12	12	3	9	44
		% de Edad apoderados	33.3%	22.2%	29.3%	52.2%	17.6%	32.1%	31.7%
		% del total	2.9%	2.9%	8.6%	8.6%	2.2%	6.5%	31.7%
	No invitado o no tenido oportunidad	Recuento	2	6	16	5	5	8	42
		% de Edad apoderados	16.7%	33.3%	39.0%	21.7%	29.4%	28.6%	30.2%
		% del total	1.4%	4.3%	11.5%	3.6%	3.6%	5.8%	30.2%
	Características edad, salud, personalidad	Recuento			1		3	1	5
		% de Edad apoderados			2.4%		17.6%	3.6%	3.6%
		% del total			.7%		2.2%	.7%	3.6%
Total		Recuento	12	18	41	23	17	28	139
		% de Edad apoderados	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	8.6%	12.9%	29.5%	16.5%	12.2%	20.1%	100.0%

Tabla 34

Edad Apoderados / Razón Discriminación

			Edad apoderados						
			hasta 21 años	22 a 30	21 a 36	37 a 40	41 a 44	45 y más	Total
Razón discriminación escuela	No argumenta	Recuento	7	16	32	17	13	20	105
		% de Edad apoderados	58.3%	88.9%	78.0%	73.9%	76.5%	71.4%	75.5%
		% del total	5.0%	11.5%	23.0%	12.2%	9.4%	14.4%	75.5%
	No justo, igual para todos	Recuento	1			2	2	3	8
		% de Edad apoderados	8.3%			8.7%	11.8%	10.7%	5.8%
		% del total	.7%			1.4%	1.4%	2.2%	5.8%
	No, es igual para todos, discriminación positiva	Recuento	1	2	8	3		4	18
		% de Edad apoderados	8.3%	11.1%	19.5%	13.0%		14.3%	12.9%
		% del total	.7%	1.4%	5.8%	2.2%		2.9%	12.9%
	Sí, alumnos, por hablar y físico, por sociedad	Recuento	3		1	1	2	1	8
		% de Edad apoderados	25.0%		2.4%	4.3%	11.8%	3.6%	5.8%
		% del total	2.2%		.7%	.7%	1.4%	.7%	5.8%
Total		Recuento	12	18	41	23	17	28	139
		% de Edad apoderados	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	8.6%	12.9%	29.5%	16.5%	12.2%	20.1%	100.0%

Tabla 35

Argumentos Mundo y Escuela / Edad Apoderados

			Edad apoderados						
			hasta 21 años	22 a 30	21 a 36	37 a 40	41 a 44	45 y más	Total
Argumentos mundo y escuela	No argumenta	Recuento	2	3	12	8	4	8	37
		% de Edad apoderados	16.7%	16.7%	29.3%	34.8%	23.5%	28.6%	26.6%
		% del total	1.4%	2.2%	8.6%	5.8%	2.9%	5.8%	26.6%
	Aprender a conocer, respetar culturas y razas	Recuento	2	7	10	6	7	10	42
		% de Edad apoderados	16.7%	38.9%	24.4%	26.1%	41.2%	35.7%	30.2%
		% del total	1.4%	5.0%	7.2%	4.3%	5.0%	7.2%	30.2%
	Aprender a conocer las personas, no discriminar pensamiento, costumbres.	Recuento	2	1	4	1	2	6	16
		% de Edad apoderados	16.7%	5.6%	9.8%	4.3%	11.8%	21.4%	11.5%
		% del total	1.4%	.7%	2.9%	.7%	1.4%	4.3%	11.5%
	Valorar y fortalecer cultura propia	Recuento	3	3	7	5	2	2	22
		% de Edad apoderados	25.0%	16.7%	17.1%	21.7%	11.8%	7.1%	15.8%
		% del total	2.2%	2.2%	5.0%	3.6%	1.4%	1.4%	15.8%
	Primero la chilena luego las demás	Recuento	1	2	2	1			6
		% de Edad apoderados	8.3%	11.1%	4.9%	4.3%			4.3%
		% del total	.7%	1.4%	1.4%	.7%			4.3%
	Convivir con la humanidad, planeta más integrado	Recuento	2	2	6	2	2	2	16
		% de Edad apoderados	16.7%	11.1%	14.6%	8.7%	11.8%	7.1%	11.5%
		% del total	1.4%	1.4%	4.3%	1.4%	1.4%	1.4%	11.5%
Total		Recuento	12	18	41	23	17	28	139
		% de Edad apoderados	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	8.6%	12.9%	29.5%	16.5%	12.2%	20.1%	100.0%

Tabla 36

Negativa a Participar en Actividades de Interculturalidad en Escuela / Tipo de Apoderado

			Apoderado			
			Padre	Madre	Otro	Total
Razones de negativa a participar	No argumenta	Recuento	1	38	9	48
		% de Apoderado	10.0%	34.2%	50.0%	34.5%
		% del total	.7%	27.3%	6.5%	34.5%
	Falta tiempo, posibilidad	Recuento	6	33	5	44
		% de Apoderado	60.0%	29.7%	27.8%	31.7%
		% del total	4.3%	23.7%	3.6%	31.7%
	No invitado o no tenido oportunidad	Recuento	3	36	3	42
		% de Apoderado	30.0%	32.4%	16.7%	30.2%
		% del total	2.2%	25.9%	2.2%	30.2%
	Características edad, salud, personalidad	Recuento		4	1	5
		% de Apoderado		3.6%	5.6%	3.6%
		% del total		2.9%	.7%	3.6%
Total		Recuento	10	111	18	139
		% de Apoderado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.2%	79.9%	12.9%	100.0%

Tabla 37

Sí Debería Haber Escuelas Especiales para Indígenas / Tipo de Apoderado

			Apoderado			Total
			padre	madre	otro	
Razón si escuelas indígenas	No argumenta	Recuento	10	101	15	126
		% de Apoderado	100.0%	91.0%	83.3%	90.6%
		% del total	7.2%	72.7%	10.8%	90.6%
	Sí, para no perder costumbres y no sientan discriminación	Recuento		6	1	7
		% de Apoderado		5.4%	5.6%	5.0%
		% del total		4.3%	.7%	5.0%
	Para que aprendan más, mejor y por derecho a educación	Recuento		4	2	6
		% de Apoderado		3.6%	11.1%	4.3%
		% del total		2.9%	1.4%	4.3%
Total		Recuento	10	111	18	139
		% de Apoderado	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.2%	79.9%	12.9%	100.0%

Tabla 38

Negativa a Participar en Actividades de Interculturalidad en Escuela / Trabajo de Apoderados

			Trabajo					
			Cesante	Dueña de casa	Estudiante	Trabajos personales y afines	Oficios menores	Total
Negativa de participación en la escuela	No contesta	Recuento	3	30	3	4	6	46
		% de trabajo	30.0%	39.5%	60.0%	14.3%	33.3%	33.6%
		% del total	2.2%	21.9%	2.2%	2.9%	4.4%	33.6%
	Falta tiempo o posibilidad	Recuento	2	21	1	13	7	44
		% de trabajo	20.0%	27.6%	20.0%	46.4%	38.9%	32.1%
		% del total	1.5%	15.3%	.7%	9.5%	5.1%	32.1%
	No invitado o no ha tenido oportunidad	Recuento	3	22	1	11	5	42
		% de trabajo	30.0%	28.9%	20.0%	39.3%	27.8%	30.7%
		% del total	2.2%	16.1%	.7%	8.0%	3.6%	30.7%
	Características de edad, salud, personalidad	Recuento	2	3				5
		% de trabajo	20.0%	3.9%				3.6%
		% del total	1.5%	2.2%				3.6%
Total		Recuento	10	76	5	28	18	137
		% de trabajo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.3%	55.5%	3.6%	20.4%	13.1%	100.0%

Tabla 39

No Deberían Haber Escuelas Especiales Para Indígenas / Trabajo de Apoderados

			Trabajo					
			cesante	dueña de casa	estudiante	trabajos personales y afines	oficios menores	Total
Razón no escuelas indígenas	No responde	Recuento	1	23	1	4	3	32
		% de trabajo	10.0%	30.3%	20.0%	14.3%	16.7%	23.4%
		% del total	.7%	16.8%	.7%	2.9%	2.2%	23.4%
	Personas iguales a nosotros, chilenos, no necesario	Recuento	2	9	1	2	4	18
		% de trabajo	20.0%	11.8%	20.0%	7.1%	22.2%	13.1%
		% del total	1.5%	6.6%	.7%	1.5%	2.9%	13.1%
	Todos iguales todos personas	Recuento	3	28	2	12	7	52
		% de trabajo	30.0%	36.8%	40.0%	42.9%	38.9%	38.0%
		% del total	2.2%	20.4%	1.5%	8.8%	5.1%	38.0%
	Iguales en derecho a estudiar y en dios	Recuento	3	14		8	2	27
		% de trabajo	30.0%	18.4%		28.6%	11.1%	19.7%
		% del total	2.2%	10.2%		5.8%	1.5%	19.7%
	Hay razas, idiomas, costumbres, pero somos del país, orgullo por raíces	Recuento	1	2	1	2	2	8
		% de trabajo	10.0%	2.6%	20.0%	7.1%	11.1%	5.8%
		% del total	.7%	1.5%	.7%	1.5%	1.5%	5.8%
Total		Recuento	10	76	5	28	18	137
		% de trabajo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.3%	55.5%	3.6%	20.4%	13.1%	100.0%

Tabla 40

Razones Para Comprender y Respetar Culturas indígenas / Trabajo de Apoderados

			Trabajo					
			Cesante	Dueña de casa	Estudiante	Trabajos personales y afines	Oficios menores	Total
Razón inclusión de indígena en escuela	No Argumenta	Recuento	1	17		8	3	29
		% de trabajo	10.0%	22.4%		28.6%	16.7%	21.2%
		% del total	.7%	12.4%		5.8%	2.2%	21.2%
	No se establecen diferencias, se dejan de lado, se debe aprender a conocernos	Recuento	2	12	2	3	2	21
		% de trabajo	20.0%	15.8%	40.0%	10.7%	11.1%	15.3%
		% del total	1.5%	8.8%	1.5%	2.2%	1.5%	15.3%
	Conocer todas las culturas, son bellas	Recuento	3	22	1	5	6	37
		% de trabajo	30.0%	28.9%	20.0%	17.9%	33.3%	27.0%
		% del total	2.2%	16.1%	.7%	3.6%	4.4%	27.0%
	Merecen respeto y cariño, somos un mismo pueblo	Recuento	4	15		6	5	30
		% de trabajo	40.0%	19.7%		21.4%	27.8%	21.9%
		% del total	2.9%	10.9%		4.4%	3.6%	21.9%
	Para que se relacionen mejor con nuestras raíces	Recuento		10	2	6	2	20
		% de trabajo		13.2%	40.0%	21.4%	11.1%	14.6%
		% del total		7.3%	1.5%	4.4%	1.5%	14.6%
Total		Recuento	10	76	5	28	18	137
		% de trabajo	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	7.3%	55.5%	3.6%	20.4%	13.1%	100.0%

Tabla 41

Negativa a Participar en Actividades de Interculturalidad en Escuela / Escolaridad de Apoderados

			Escolaridad apoderados					
			analfabeto	básica incompleta	básica completa	Media incompleta	media completa y más (2)	Total
Negativa de participación en la escuela	No argumenta	Recuento	3	10	13	10	12	48
		% de Escolaridad apod.	60.0%	35.7%	37.1%	25.0%	48.0%	36.1%
		% del total	2.3%	7.5%	9.8%	7.5%	9.0%	36.1%
	Falta tiempo o posibilidad	Recuento	1	7	14	13	5	40
		% de Escolaridad apod.	20.0%	25.0%	40.0%	32.5%	20.0%	30.1%
		% del total	.8%	5.3%	10.5%	9.8%	3.8%	30.1%
	No invitado o no ha tenido oportunidad	Recuento	1	8	8	16	8	41
		% de Escolaridad apod.	20.0%	28.6%	22.9%	40.0%	32.0%	30.8%
		% del total	.8%	6.0%	6.0%	12.0%	6.0%	30.8%
	Por características edad, salud, personalidad	Recuento		3		1		4
		% de Escolaridad apod.		10.7%		2.5%		3.0%
		% del total		2.3%		.8%		3.0%
Total		Recuento	5	28	35	40	25	133
		% de Escolaridad apod.	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	3.8%	21.1%	26.3%	30.1%	18.8%	100.0%

Tabla 42

Razones Discriminación a Indígenas por la Escuela / Escolaridad de Apoderados

			Escolaridad apoderados					
			Analfabeto	Básica incompleta	Básica completa	Media incompleta	Media completa y más (2)	Total
Razón discriminación escuela	No responde	Recuento	5	18	28	34	16	101
		% de Escolaridad	100.0%	64.3%	80.0%	85.0%	64.0%	75.9%
		% del total	3.8%	13.5%	21.1%	25.6%	12.0%	75.9%
	No justo, igual para todos	Recuento		7		1		8
		% de Escolaridad		25.0%		2.5%		6.0%
		% del total		5.3%		.8%		6.0%
	No, es igual para todos, discriminación positiva	Recuento		2	5	4	6	17
		% de Escolaridad		7.1%	14.3%	10.0%	24.0%	12.8%
		% del total		1.5%	3.8%	3.0%	4.5%	12.8%
	Si, alumnos, por hablar y físico, por sociedad	Recuento		1	2	1	3	7
		% de Escolaridad		3.6%	5.7%	2.5%	12.0%	5.3%
		% del total		.8%	1.5%	.8%	2.3%	5.3%
Total		Recuento	5	28	35	40	25	133
		% de Escolaridad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	3.8%	21.1%	26.3%	30.1%	18.8%	100.0%

Tabla 43

Razones Discriminación a Indígenas por la Escuela / Escolaridad de Apoderados

			Escolaridad Apoderados					
			Analfabeto	Básica incompleta	Básica completa	Media incompleta	Media completa y más (2)	Total
Razón discriminación extranjeros	No argumenta	Recuento	5	20	31	33	20	109
		% de Escolaridad	100.0%	71.4%	88.6%	82.5%	80.0%	82.0%
		% del total	3.8%	15.0%	23.3%	24.8%	15.0%	82.0%
	No, somos iguales, deberia ser, derecho	Recuento		6	1		2	9
		% de Escolaridad		21.4%	2.9%		8.0%	6.8%
		% del total		4.5%	.8%		1.5%	6.8%
	No, se les trata bien	Recuento		2	2	3	3	10
		% de Escolaridad		7.1%	5.7%	7.5%	12.0%	7.5%
		% del total		1.5%	1.5%	2.3%	2.3%	7.5%
	Si, sociedad, racistas y manera de ellos ser	Recuento			1	4		5
		% de Escolaridad			2.9%	10.0%		3.8%
		% del total			.8%	3.0%		3.8%
Total		Recuento	5	28	35	40	25	133
		% de Escolaridad	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	3.8%	21.1%	26.3%	30.1%	18.8%	100.0%

Tabla 44

Negativa a Participar en Actividades de Interculturalidad en Escuela / Adscripción A Pueblos Ind.

			Pueblo Indígena		Total
			Mapuche	No indígena	
Negativa de participación en la escuela	No Argumenta	Recuento	5	36	41
		% de pueblo	38.5%	31.9%	32.5%
		% del total	4.0%	28.6%	32.5%
	Falta tiempo o posibilidad	Recuento	1	41	42
		% de pueblo	7.7%	36.3%	33.3%
		% del total	.8%	32.5%	33.3%
	No invitado o no ha tenido oportunidad	Recuento	6	32	38
		% de pueblo	46.2%	28.3%	30.2%
		% del total	4.8%	25.4%	30.2%
	Por caracteristicas de edad, salud o personalidad	Recuento	1	4	5
		% de pueblo	7.7%	3.5%	4.0%
		% del total	.8%	3.2%	4.0%
Total		Recuento	13	113	126
		% de pueblo	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	10.3%	89.7%	100.0%

Tabla 45

Argumentos Día de la Escuela y Pueblos Indígenas / Adscripción A Pueblos Indígena

			Pueblo Indígena		Total
			Mapuche	No Indígena	
Razón positiva día escuela	No responde, no contesta	Recuento	9	69	78
		% de pueblo	69.2%	61.1%	61.9%
		% del total	7.1%	54.8%	61.9%
	Es un orgullo para nosotros	Recuento	2	3	5
		% de pueblo	15.4%	2.7%	4.0%
		% del total	1.6%	2.4%	4.0%
	Recuerdo cultural, tradiciones, costumbres	Recuento	1	6	7
		% de pueblo	7.7%	5.3%	5.6%
		% del total	.8%	4.8%	5.6%
	Por conocer sobre los pueblos	Recuento		13	13
		% de pueblo		11.5%	10.3%
		% del total		10.3%	10.3%
	Otros	Recuento	1	10	11
		% de pueblo	7.7%	8.8%	8.7%
		% del total	.8%	7.9%	8.7%
	Ayuda al interés (entusiasmo) de alumnos y apoderados	Recuento		12	12
		% de pueblo		10.6%	9.5%
		% del total		9.5%	9.5%
Total		Recuento	13	113	126
		% de pueblo	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	10.3%	89.7%	100.0%

Tabla 46

Razones de Discriminación de la Escuela con Indígenas / Adscripción a Pueblos Indígenas

			Pueblo Indígena		Total
			mapuche	no indígena	
Razón discriminación escuela	No responde	Recuento	10	85	95
		% de pueblo	76.9%	75.2%	75.4%
		% del total	7.9%	67.5%	75.4%
	No justa, igual para todos	Recuento	1	7	8
		% de pueblo	7.7%	6.2%	6.3%
		% del total	.8%	5.6%	6.3%
	No, es igual para todos, incluso discriminación positiva	Recuento	2	13	15
		% de pueblo	15.4%	11.5%	11.9%
		% del total	1.6%	10.3%	11.9%
	Sí, alumnos, por hablar y físico, por sociedad	Recuento		8	8
		% de pueblo		7.1%	6.3%
		% del total		6.3%	6.3%
Total		Recuento	13	113	126
		% de pueblo	100.0%	100.0%	100.0%
		% del total	10.3%	89.7%	100.0%

Cuestionario para Apoderados de la Escuela Tobalaba

2.7 Instrumentos utilizados

2.7.1 Cuestionario

Datos del estudiante

A) Nombre del estudiante: _____

B) Curso: _____ C) Año en que ingresa a la escuela Tobalaba_____

Datos del Apoderado

1) Nombre de apoderado (a): _____

2) Relación con el estudiante: ☐ Padre ☐ Madre ☐ Otro_____

3) Edad (años cumplidos): _____

4) Ultimo curso aprobado: _____

5) Ocupación actual_____

6) ¿Pertenece usted a alguno de los siguientes pueblos originarios o indígenas?

☐ Alacalufe (Kawashkar)
☐ Atacameño
☐ Aimara
☐ Colla
☐ Mapuche
☐ Quechua
☐ Rapa nui
☐ Yámana (Ona)
☐ Ninguno de los anteriores

7) ¿Usted ha participado en las actividades desarrolladas en el colegio que tratan respecto de alguna cultura originaria en particular (escenarios, talleres, salidas a exponer el trabajo afuera, viaje a Tirúa, etc.)?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

_____

_____

8) ¿Qué opina respecto de que el día de la escuela Tobalaba coincida con el de los pueblos originarios?

☐ De acuerdo con gran entusiasmo
☐ De acuerdo pero sin mayor entusiasmo
☐ Me da lo mismo
☐ En desacuerdo

¿Por qué?

_____

9) ¿Cree usted que en la escuela Tobalaba se discrimina negativamente a las personas indígenas?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sabe

2.7 Instrumentos utilizados

¿En qué aspectos?

2.7.1 Cuestionario

10) ¿Cree usted que en la escuela Tobalaba se discrimina negativamente a las personas extranjeras?

☐ Sí ☐ A veces ☐ No ☐ No sabe

¿En qué aspectos?

11) ¿Piensa usted que debería haber escuelas especiales para las personas indígenas?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

12) ¿La escuela Tobalaba debe enseñar a los niños a comprender y respetar las culturas indígenas?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

13) ¿La escuela Tobalaba debe enseñar a los niños a comprender y respetar las distintas culturas del mundo?

☐ Sí ☐ No

¿Por qué?

Gracias por su colaboración

2.7.2 Guía para Implementadores de Cuestionario

Guía para la Implementación de Cuestionarios a Apoderados de la Escuela Tobalaba, Peñalolén, agosto de 2002.

Acerca del Cuestionario:

El cuestionario que les he encomendado realizar se enmarca dentro de la investigación de tesis *"Tensiones y Aprehensiones en torno a la Interculturalidad"* que estoy llevando a cabo en la escuela Tobalaba de Peñalolén. Establecimiento escolar elegido porque lleva dos años y medio de experiencia en educación intercultural.

La investigación busca caracterizar los distintos discursos sobre interculturalidad que poseen apoderados y profesores de esta escuela, contrastarles y generar propuestas. En este marco el cuestionario busca generar los antecedentes necesarios para:

- Establecer las coordenadas discursivas que poseen los apoderados en torno a la temática de la interculturalidad.
- Seleccionar a los apoderados con los que se profundizará el trabajo mediante entrevistas semi estructuradas.

El cuestionario posee16 preguntas. ocho cerradas y ocho abiertas y cerradas. Se implementará en las mismas reuniones de apoderados. El tiempo para responderlo es aproximadamente de 25 minutos. La idea fundamental es que sea completado al mismo tiempo por todos los apoderados que asisten a la reunión, es decir, luego de la breve presentación de ustedes y de los objetivos del estudio, se entrega a cada apoderado un ejemplar del cuestionario y los materiales para responderlo, luego, cada uno de ustedes va leyendo las preguntas y si es necesario entregando una mínima explicación. La idea es de ir una por una con todo el grupo. Una vez que todos (o la gran mayoría) respondan la pregunta pasan a la otra.

Los materiales que se te entregarán serán: cuestionarios (en función del número de estudiantes por curso, en promedio son 35), 10 lápices grafito, 2 gomas de borrar, la guía explicativa de cada pregunta y los aspectos a señalar antes del cuestionario.

Antes de implementar el cuestionario...

Presentación de ustedes: Nombre y calidad de estudiantes universitarios.

Presentación de la investigación: El estudio se esta llevando a cabo en esta escuela (Tobalaba) durante este segundo semestre del presente año.

Busca describir y comparar las opiniones de apoderados y profesores acerca de la educación en la escuela, en lo fundamental para lograr que la educación de sus hijos sea mejor.

Los resultados de la investigación se darán a conocer en abril - mayo del 2003 en una reunión en la Escuela.

Presentación del cuestionario:

Es un procedimiento para acercarse a lo que ustedes piensan respecto de la escuela y el tipo de educación que se imparte.

Ustedes (implementadores) no deben preocuparse si es que uno o más apoderados no quieren (por diversas razones) completar el cuestionario o bien responder a las preguntas abiertas, la idea es incitar a que todos participen, pero si no es posible agradecer a dichas personas y explicarles que la intención del cuestionario no es importunar así es que no se preocupen por no responderlo.

El analfabetismo no se ha constatado en la realización de los cuestionarios de prueba y tampoco a través de opiniones de los profesores, a veces las personas se oponen por esta razón (la encubren), en este caso ofrézcanse para ustedes anotar la opinión de la persona.

Al momento de entregarles los cuestionarios verificar si es que poseen lápices para contestarlos, si es que no se les entrega un lápiz grafito (el cual es retirado junto con el cuestionario una vez que finalice), si es que faltaran lápices grafito apelar a la solidaridad e ingenio para lograr que todos posean lápiz.

Señalar que este cuestionario no será evaluado y es con fines sólo para la investigación. Esto quiere decir que no busca una verdad sino que los distintos puntos de vista que los apoderados poseen. No hay respuestas mejores ni peores, estas deben reflejar lo que ellos piensan y no lo que creen que uno quiere escuchar.

Contestar con tranquilidad, de manera individual y en silencio.

Si tienen duda una vez que ya se ha leído y explicado la pregunta que levanten la mano para que ustedes acudan y puedan resolver las dudas.

Guía explicativa de cada pregunta

Por favor leer con calma, voz clara y audible las preguntas y todas sus alternativas.

Datos del estudiante por el cual está en esa reunión: nombre completo, curso y año en que ingresa a la escuela Tobalaba

Todas las preguntas que vendrán a continuación (numeradas de la 1 a la 13) deben ser respondidas en función de ellos y no de los estudiantes de la escuela.

Preg. 3 Años cumplidos de ellos (apoderados)

P. 4 Se refiere a educación formal, 4to básico, 7mo, 2 medio, etc. Si alguien tiene más de cuarto medio anotarlos, cuántos años y que título alcanzó.

P. 5 Se refiere a su ocupación laboral actual, señalar que si trabajan en su hogar pongan "dueña de casa" y si no tienen trabajo y antes tuvo es "cesante" si no tiene trabajo pero no ha buscado entonces es "sin trabajo", detallar al máximo posible.

P. 6 Esta es la misma (idéntica) pregunta que respondieron en el último censo (abril 2002).

P.7 Explicar que la escuela Tobalaba desde el año 2000 que esta desarrollando actividades de educación intercultural, los niños han participado de talleres de culturas indígenas: mapuche, aimara y rapanui, han expuesto los resultados de su trabajo en distintas partes, municipalidad de Pudahuel, USACH; U.C, etc. y viajaron al sur a una escuela de Tirúa. La pregunta es ¿ellos como apoderados han participado de ellas? Si, no y por que...

P. 8 Desde hace dos años que el día institucional de la escuela Tobalaba se celebra el 24 de junio día nacional de los pueblos originarios ¿qué le parece a ellos?

P.9 y 10 Si es que respondieran que NO o No saben recordarles que no argumenten luego ¿en qué aspectos?

P. 11, 12 y 13 Recordar que argumenten la alternativa contestada.

Después de implementar el cuestionario...

Recoger los cuestionarios y los lápices y gomas de borrar prestadas.

Agradecer la valiosa cooperación que han brindado. Cualquier inquietud que les surja más adelante que se remitan a los profesores jefes para que estos hagan saberla al "joven" que esta a cargo de la investigación.

Despedirse invitándoles para la reunión del próximo año.

Anexo III

Entrevistas Semi-estructuradas y Modelo de Análisis de la Información

Este anexo describe el proceso de elaboración, implementación, resultados y análisis de las entrevistas semi-estructuradas realizadas a los apoderados y profesores, indígenas y mestizos, de la escuela E-192 Tobalaba. Para esto se presentan los aspectos teórico-metodológicos que sustentan dicho procesos, los instrumentos requeridos y los resultados:

Descripción profunda de la entrevista como técnica de recogida de información en el marco de la investigación: objetivos abordados, descripción del proceso de creación de pauta de entrevista y selección de la muestra y, además, una descripción general de la dinámica de implementación de las entrevistas.

Caracterización del proceso de análisis de las entrevistas. Este apartado expone las distintas etapas e instrumentos ocupados para analizar la información, desde una primera etapa que busca identificar las unidades básicas de sentido encontradas en los discursos de los sujetos sociales en cuestión lo que incluye elaboración de indicadores, los instrumentos utilizados (planilla excel, mapa significativo) y las posibilidades de análisis. Y una segunda etapa, en la que se organizan las nociones de interculturalidad evidenciadas por los sujetos aludidos y las aprehensiones que ellos denotan para con la misma. Estas se contrastan entre ellas, obteniendo con ello sus empalmes y tensiones.

Instrumentos requeridos para entrevistas y análisis.

Resultados del análisis descriptivo de las entrevistas semi-estructuradas en función de una caracterización de las respuestas y tensiones internas de apoderados mestizos, mapuche y profesores, y los contrastes entre ellos.

3.1. Descripción de la Entrevista Semi-estructurada como Técnica en el Marco de la Investigación

Este apartado presenta a la técnica *entrevistas semi-estructuradas* (en adelante ESE) en el marco de la investigación. Se busca ilustrar las características que ella adquirió durante su preparación y puesta en práctica.

3.1.1 La Entrevista Semi-estructurada como Técnica y Objetivos de la Investigación

La ESE es la técnica cualitativa privilegiada por la investigación para llegar a las nociones de interculturalidad que tienen los profesores y apoderados, mestizos y mapuche, de la escuela Tobalaba, porque permite acceder de manera efectiva y profunda a las significaciones que las personas atribuyen a las variables socio-culturales destacadas por la investigación como: educación, relaciones sociales e interculturales, lengua, bilingüismo, etc.

La ESE se comprende como una conversación guiada en función de recabar temas relevantes para la investigación y dejar abierta la posibilidad de fijar tópicos no considerados en el proyecto de investigación. La ESE se articula en torno a una pauta estandarizada de preguntas creada en base a información otorgada por técnicas exploratorias, es flexible en su implementación, pudiendo ser modificada sobre la marcha para interpelar de manera efectiva a los sujetos socio-culturales.[1]

[1]Entrevistas semi-estructuradas: Se caracterizan por poseer una pauta flexible de tópicos a desarrollar, orientada a obtener información relevante para la investigación (pauta creada en función de la información recabada por las técnicas exploratorias: entrevistas no estructuradas y cuestionarios). En esta técnica, el investigador debe superar la tensión ante la necesidad de profundizar en los temas tratados y la invalidación de dicha información. Esta técnica se emplea para la parte medular de la investigación, procurando acceder a partir de ella a las nociones de interculturalidad y educación de los sujetos socio-culturales requeridos.

Las ESE solventa los objetivos centrales de la investigación: la caracterización de los contenidos encontrados en los discursos de los profesores y apoderados, indígenas y mestizos, referidos a la interculturalidad. Este objetivo descriptivo sostiene y sustancia a los objetivos consecutivos, eminentemente analíticos que contrastan dichas nociones y elaboran conclusiones teóricas en torno a la interculturalidad y propuestas prácticas para la educación intercultural urbana.

3.1.2 La Pauta de Entrevistas

La pauta de entrevistas que guió las ESE fue elaborada a partir de cuatro fuentes-referentes de información: entrevistas no-estructuradas a profesores, cuestionarios a apoderados, objetivos del proyecto de investigación y revisión bibliográfica pertinente al tema. Una vez elaborada la pauta se somete a crítica en distintas instancias,[2] luego se atienden las sugerencias y se reelabora. Ya reelaborada se lleva a la práctica en donde fragua los últimos aspectos de adecuación discursiva. Luego de las tres primeras entrevistas se conforma la pauta final de entrevistas.

La pauta de entrevistas para los profesores y apoderados fue la misma, sin embargo, a los profesores se les realizó más preguntas, las que tenían que ver con el desarrollo del PME que trató sobre interculturalidad.[3]

En términos formales la pauta de entrevistas consideró seis temas de interés para la investigación:

Educación y sociedad
Escuela Tobalaba y programa de EIB
Participación social en la educación
Relaciones interculturales
Interculturalidad y cultura escolar
Importancia del lenguaje (particularmente lengua, bilingüismo y diglosia)

Estos temas fueron organizados en la pauta conforme a un criterio funcional, permitir una guía para la conversación que transcurra desde temas más amplios y/o generales como lo es "educación y sociedad" a otros más específicos y/o reflexivos como "importancia del lenguaje". Cada tema poseía una batería de preguntas las que en total sumaban veintiocho.

3.1.3 La Muestra para las Entrevistas Semi-estructuradas

Las ESE fueron aplicadas a 18 personas relacionadas con la escuela Tobalaba, seis de ellos docentes, cinco apoderados mestizos y siete apoderados mapuche. La mayoría de ellos son mujeres, específicamente 15, proporción que se condice con el género de los apoderados y de los profesores, la razón de ambas es 1:: 5.

La propuesta original era que el número de apoderados según adscripción cultural fuera idéntico, es decir, seis indígenas y seis mestizos, sin embargo, en terreno se modificó la "equivalencia" al constatar que una de las apoderadas que adscribía al pueblo mapuche se desdice de dicha identificación durante la entrevista, por lo que se opta por realizar otra entrevista a algún apoderado mapuche y disminuir una entrevista de los apoderados mestizos. Hay que recordar que el objetivo general busca deslindar nociones de indígenas y mestizos, constituyéndose estos últimos por los profesores y apoderados. Para efectos de la sistematización y análisis de la información, de todas manera se incluye a ésta apoderada dentro de los mapuche por considerar que presenta una identidad compuesta, es tanto mestiza como mapuche, afecta a procesos de doble vinculación.

El número de entrevistas realizadas (dieciocho) fue elegido por considerar que permite una comprensión profunda de las nociones evidenciadas por los sujetos aludidos, cuestión corroborada en la práctica por presentarse una saturación de la información relevante, es decir, en la medida que las entrevistas fueron implementándose la dispersión semántica se fue reiterando y no aportando aspectos novedosos en la comprensión de la temática de la interculturalidad y no aumentando la profundidad de las distintas comprensiones.

---

[2] Fue criticada por los integrantes del seminario de educación de la carrera de antropología social de la Universidad de Chile y dos profesionales del ramo, Juan Carlos Skewes (antropólogo) y Sebastián Donoso (educador).

[3] Ver pauta de entrevistas en anexo III, apartado 3.3.1.

La selección de los informantes obedeció a criterios elaborados gracias a la información relevada por dos técnicas que precedieron a las ESE: el cuestionario y las entrevistas no-estructuradas.

La muestra de profesores se apoya en entrevistas no-estructuradas. Durante la primera etapa de terreno, junio - julio de 2002, se desarrollaron alrededor de treinta entrevistas no-estructuradas a los profesores de la escuela en cuestión, cubriendo casi la totalidad de los docentes de la escuela. A partir de la información recabada se procedió a seleccionar a los profesores para las ESE, el criterio para con los profesores perfiló cuatro aristas:

Disposición para colaborar con la investigación.
Dispersión semántica, aquellos profesores que en sus discursos abarcaran analíticamente más aspectos relacionados con la educación, la educación intercultural urbana y la escuela Tobalaba.
Profundidad semántica.
Variantes en la anuencia y renuencia para con la interculturalidad.

La articulación de estos cuatro criterios permitió seleccionar a los seis profesores, los cuales presentaban buena disposición para llevar a cabo las ESE, variedad y profundidad semántica y posiciones dispares respecto de la interculturalidad.

La muestra de apoderados se basó en la información otorgada por un cuestionario realizado al universo de apoderados. En la segunda etapa de terreno, tercera semana de agosto, se efectúa un cuestionario exploratorio a todos los apoderados de tercero a octavo básico que participaron de las reuniones de apoderados regulares de la escuela.[4] La información obtenida del análisis de los cuestionarios permitió seleccionar los apoderados a quienes se realizaría la ESE. Se destaca que el análisis del cuestionario arrojó tres informaciones relevantes para la selección de la muestra, primero, no habían diferencias significativas entre los discursos de apoderados indígenas y mestizos; segundo, que sólo había apoderados mapuche en la escuela (es por ello que se habla indistintamente de mapuche o indígenas); tercero, que los apoderados indígenas (mapuche) son el 10% del universo total de apoderados de la escuela, lo que se traduce a trece apoderados solamente (dentro de la muestra válida extraída del universo).

Los apoderados fueron elegidos, a diferencia de los profesores, por su representatividad en términos de contenidos de los discursos, aspecto que se complemento en términos de representatividad socio-demográfica (trabajo, escolaridad, genero, etc.). Ambos criterios, el semántico y el socio-demográfico, fueron aplicados sin problemas para la selección de los apoderados mestizos, sin embargo, en los apoderados mapuche hubo algunos contratiempos en el ámbito de la gestión, lo que incitó a incluir a los trece miembros de este pueblo como posibles entrevistados. Dicha selección de los apoderados indígenas no supone una objeción a la validez de la muestra para las ESE debido a que, como ya se señalase, en el análisis de los cuestionarios no se evidenciaron diferencias significativas en función de características socio-demográficas.

3.1.4 Descripción General de la Implementación de las Entrevistas

Las ESE fueron aplicadas en la tercera etapa de terreno, entre los meses de septiembre y octubre de 2002. Fueron registradas en cassette mediante el uso de grabadora.

Luego de concertadas las entrevistas se procedía a realizarlas en el día y la hora fijada, este aspecto presento pequeñas dificultades que se tradujeron en problemas para encontrar a algunos apoderados, principalmente por sus horarios de trabajo y por el incumplimiento de algunas citas, aspectos que no mermaron la calidad de la información pero hizo que el proceso total de ESE se demorará más de lo previsto. Las entrevistas fueron realizadas en dos contextos según el sujeto socio-educativo interpelante, a los profesores se les realizó en la escuela, en horario laboral, y a los apoderados en sus hogares, preferentemente en horario de descanso.

La duración de las entrevistas fue dispar y osciló entre los 30 y 90 minutos, ellas en promedio duraron 45 minutos. Dos entrevistas debieron hacerse en dos tandas debido a problemas de tiempo de los entrevistados. En general la recepción que hubo de las ESE fue óptima, recibiéndose en muchos casos felicitaciones por parte de los entrevistados por haber considerado interesante y entretenida la entrevista.
En términos ilustrativos y como aprendizaje para futuras ESE se debe consignar tres dificultades que hubo en su implementación:

[4] Una descripción exhaustiva del cuestionario, sus características y sus resultados se pueden encontrar en el anexo II.

Problemas para ubicar a los entrevistados y concertar las entrevistas, principalmente por problemas de trabajo, indisposición u otros compromisos.

Intromisión avasalladora de terceras personas. En una ocasión un cónyuge hace suya la entrevista. Pese a que hubo la intención por parte del entrevistador de continuar con la labor, el cónyuge monopolizó la palabra lo que impidió que el apoderado hablara y que el entrevistador prosiguiera con la implementación de la pauta.

Dificultades con el lugar de la entrevista. En una ocasión cambio el lugar de la entrevista debido a la poca de privacidad del mismo. Otra ocasión contó con la presencia activa de niños y con un radio transistor funcionando.

3.2 Caracterización del Proceso de Análisis de las Entrevistas Semi-estructuradas

La sola recogida de datos no es suficiente en si misma para derivar conclusiones en un estudio, es por ello que se le aplican análisis, es decir, un conjunto de manipulaciones, transformaciones, operaciones, reflexiones y comprobaciones con el fin de extraer significados relevantes para la disolución del problema de investigación (García, Gil y Rodríguez, 1999: 200). En este apartado se procede a señalar el proceso de análisis a que fueron sometidas las ESE. Se explicitan los pasos emprendidos para transformar las transcripciones de las ESE a información cualitativa pertinente, es decir, el proceso de organización, clasificación e interpretación de la información.

3.2.1 Respecto de la Trascripción de las Entrevistas Semi-estructuradas

Las entrevistas fueron transcritas integramente durante los meses de septiembre y octubre del año 2002, las transcripciones privilegiaron la comprensión de los discursos mas no sus aspectos sintácticos, morfológicos y/o gramaticales, esto quiere decir que se omitieron reiteraciones textuales de frases y muletillas, a su vez que se estandarizaron las palabras, por ejemplo, al oír la frase "tu cachai" se anotó "tú comprendes". Así mismo se complementó la trascripción con comentarios devenidos de la observación participante realizada en las ESE, sobre todo cuando habían frases cuyo sentido no se desprende de la simple lectura de la trascripción, por ejemplo, cuando una persona decía "me quedé plop" inmediatamente se adjuntó un paréntesis que explicara el sentido, en este caso "estupefacción".

La trascripción de las entrevistas se materializo en más de 180 páginas carta escritas a letra diez, las cuales correspondían proporcionalmente a los discursos de profesores, apoderados mapuche y apoderados mestizos.

3.2.2 Proceso de Caracterización de las Nociones de Interculturalidad para Profesores y Apoderados, Indígenas y Mestizos

El proceso de análisis de las ESE se ha caracterizado por ser ordenado, sistemático, coherente y lógico. Posee dos niveles de profundidad, el primero eminentemente descriptivo, está orientado a conocer las respuestas que dieron los sujetos sociales a las preguntas que se les formuló; el segundo, producto del anterior y predominantemente interpretativo, busca fijar las nociones de los sujetos sociales aludidos que son relevantes para la investigación: interculturalidad, relaciones interculturales, etc.

Se concibe que el análisis y la recogida de información son procesos superpuestos e inclusivos ya que uno remite al otro y viceversa (García, Gil y Rodríguez, 1999: 203), esta salvedad atiende al carácter flexible que posee el diseño que orienta esta investigación.

3.2.3 Análisis Nivel I - Descriptivo

Este nivel primario de análisis busca identificar en los contenidos de los discursos las unidades básicas de sentido y las relaciones existentes entre ellas (Martinic, 1995). Para el caso de las ESE se caracterizaron significativamente las respuestas a través de un proceso sistemático de aprehensión de las mismas. Este proceso es lo que se entiende como *reducción de datos*, es decir, *"...la simplificación, el resumen y la selección de la información para hacerla abarcable y manejable."* (García, Gil y Rodríguez, 1999: 205). Esta reducción de datos permite de-construir y reconstruir la estructura significativa de los contenidos de los discursos de los su-

jetos socio-culturales aludidos, identificando los temas y la asociación entre ellos, ya sea a través de relaciones oposición o equivalencia (Martinic, 1995).

Lo primero que se realizó fue la segregación de todas las entrevistas (entiéndase transcripciones) en función de los sujetos socio-culturales entrevistados: docente, apoderado mestizo, apoderado mapuche. Luego se procedió a numerar correlativamente las entrevistas y se tomó una muestra aleatoria (las números impares) conformada por la mitad de las entrevistas. La muestra fue ocupada para generar un libro de indicadores, en el que se identificaron las unidades de análisis o núcleos de significado (Pérez, 1998b: 146).[5]

El Libro de indicadores[6] se creó en base a la muestra constituida por la mitad de las entrevistas, es decir, siguió un procedimiento inductivo. Los indicadores se comprenden como elementos sintéticos de información (Donoso, Bustos y Donoso, 2002: 73).[7] El criterio de elaboración de este instrumento fue temático, es decir, se crearon unidades en función de los temas abordados y sus representaciones (Navarro y Díaz,1993: 193).[8] El libro de indicadores se conforma con todas las respuestas de la muestra de ESE, con ese registro, se crea una un esquema que incluyó la gran mayoría de las posibles respuestas de cada pregunta.[9] Una vez sistematizadas todas las posibles respuestas y para operativizar el instrumento se les adjuntó un código numérico.[10] El libro de indicadores generó ochenta categorías y un total aproximado de doscientos indicadores, ellos corresponden a la totalidad de las informaciones relevadas en las entrevistas y no sólo a los aspectos más representativos de la misma.

Una vez hecho el libro de indicadores se procedió a revisar sistemáticamente todas las entrevistas con el fin de registrar la presencia o ausencia de los indicadores. Para tal efecto se construyó una base de datos en el programa computacional Excel. En la base cada columna correspondió a una categoría y cada fila a una ESE, así en cada cuadrante se fueron colocando los códigos respectivos evidenciados en las entrevistas. Cuando una persona aglutinaba varios indicadores también se procedió a registrarlos sucesivamente en la planilla Excel.[11]

Al crear la base de datos se agregaron algunos códigos e indicadores que no fueron observados en la muestra inicial, lo que da como resultado el libro de indicadores final. Una vez reelaborado el libro de indicadores se procede a crear el principal instrumento de análisis, el mapa significativo.

3.2.3.1 El Mapa Significativo

"El sistema de categorías constituye el esquema vertebrador de los conceptos presentes en la información analizada, puede tomarse como un mapa de significados que refleja la estructura del conjunto."
(García, Gil y Rodríguez, 1999: 211)

El mapa significativo es una matriz que representa la información a través de bosquejos claros, ordenados y económicos (Young, 1960: 584).[12] La misión del mapa es ayudar a fijar los contenidos apreciados en los discursos de los sujetos sociales. Es una tabla de doble entrada, las filas son elaborada con el libro de indicado-

[5] Las unidades de análisis hacen las veces de 'átomos de significado', los cuales serán posteriormente objeto de clasificación y recuento (Pérez, 1998b: 146).
[6] Para ver fragmento de libro de indicadores remitirse a anexo III, apartado 3.3.2.
[7] Una conceptualización y caracterización de los indicadores se puede encontrar en Donoso, Bustos y Donoso (2002: 73-77).
[8] Esto es lo que se conoce como criterio textual, el cual consiste en definir la unidad de contexto (unidad de análisis, unidad significativa) por alguna característica sintáctica, semántica o programática, del entorno de cada unidad de registro (Navarro y Díaz, 1993: 193). El criterio extratextual obedece a características externas de los documentos u informaciones analizados (Ibid.).
[9] "Entre las tareas de reducción de datos cualitativos, posiblemente las más representativas y al mismo tiempo las más habituales sean las de categorización y codificación." (García, Gil y Rodríguez, 1999: 205).
[10] "La codificación no es más que la operación concreta por la que se asigna a cada unidad un indicativo (código) propio de la categoría en la que la consideramos influida." (García, Gil Y Rodríguez, 1999: 208). Códigos, "es una abreviación o símbolo que aplicamos a unas frases o párrafos de las respuestas a una entrevistas abierta, a notas de observación o a otras formas de registro de información cualitativa." (Pérez, 1998b: 109).
[11] Ver fragmento de base de datos en anexo III, aparatado 3.3.2.
[12] Young ya registra en 1960 una herramienta similar caracterizada por Vivien Palmer como "mapa de análisis", el cual se usaría para estudiar datos de un área social (Young, 1960: 596).

res final y las columnas, con los sujetos socio-culturales aludidos. En los cuadrantes se registra por separado la frecuencia de la ausencia y presencia de todos los indicadores a través de la notación de su código, a su vez, se adjunta una entrada que corresponde al total de las ausencias y presencias de los indicadores. La presencia o ausencia de los códigos se registra gracias a la base de datos elaborada en excel, esos datos sirven de apoyo para ver la frecuencia de la presencia o ausencia de los indicadores.

Superando la tensión entre modelos de análisis cualitativos y cuantitativos, en el mapa significativo se ocupa una simbiosis de ambos, esto porque *"cuando identificamos un tema o modelo estamos aislando algo que ocurre un número de veces y que ocurre consistentemente de un modo específico. Tanto el número de veces como los juicios acerca de la consistencia se basan en un recuento."* (García, Gil y Rodríguez, 1999: 216).[13] Esta herramienta analítica sólo usa procedimientos cuantitativos a la hora de determinar la frecuencia de ciertos indicadores, es decir, sólo con fines descriptores, mas no profundizadores, pero el análisis de contenido propiamente tal queda reservado para otros procedimientos.[14] No es pertinente aplicar criterios de análisis estadísticos debido a que la muestra es poco representativa, sólo seis casos por sujeto social, por tanto inapropiada para dichos procedimientos.

A continuación se extrae un fragmento del mapa significativo para su mejor comprensión.

Tabla 1: fragmento ilustrativo de mapa significativo

Total (VIII)	Docentes (VII)	Apoderados (VI)		3.-¿La educación ha cambiado para? (I)
		Mestizo	mapuche	
6	-	1	5	1. Mejor: más moderna, evolucionada, aprenden harto (II)
6	4 (IX)	-	2	2. Peor: Se aprende menos ahora, esto debido a la influencia del los MCM; menos calidad debido a neoliberalismo, más cara que antes (III)
7	2	4	1	3. Neutro: ha habido cambios, está más difícil, faltan cambios (IV)
-	-	-	-	0. No se pronuncia (V)

Simbología explicativa de fragmento de mapa significativo:

(I): Enunciado de la pregunta elaborada con el material extraído del libro de códigos final o categoría significativa.
(II): Opción de respuesta 1: la educación ha cambiado para mejor...
(III): Opción de respuesta 2: la educación ha cambiado para peor...
(IV): Opción 3: La educación ha cambiado sin embargo no se emite juicio si es que este cambio es para mejor o peor...
(V): Opción 0: no se pronuncia, este código puede evidenciar que no se respondió o no se preguntó o no se supo responder.
(VI): Entrada de apoderados, en esta columna se registra la frecuencia de la ausencia o presencia de los indicadores en las ESE de apoderados mapuche y mestizos por separado.
(VII): Entrada de docentes, en esta columna se registra la frecuencia de la ausencia o presencia de los indicadores en las ESE realizadas a los profesores.
(VIII) Entrada de Total: en esta columna se registran la suma de las presencias de los indicadores de los tres sujetos sociales aludidos.
(IX): A modo de ejemplo esta casilla indica que cuatro de los seis profesores entrevistados cree que la educación ha cambiado para peor desde que ellos eran estudiantes hasta ahora por...

El mapa significativo permite tener un registro manejable de la información extraída a través de las ESE. A partir de este registro es posible emprender la tarea de fijar las distintas respuestas de los sujetos sociales implicados para su posterior interpretación y contraste.

[13] Mayor profundización respecto del empalme metodológico cualitativo - cuantitativo se puede encontrar en Pérez (1998a), Cook y Reichardt (1986) y Errandonea (1985).
[14] "Las tablas de frecuencias resultarían útiles al presentar informes de investigación, ya que permiten una visión de conjunto de los datos descriptivos." (García, Gil Y Rodríguez, 1999: 217).

El mapa significativo también permite tener la amplitud semántica de las respuestas extraídas de la entrevista, es decir, el mapa de los significados y las frecuencias que en los discursos se encontraron. A su vez este instrumento permite hacer un análisis de cinco variables importantes para la investigación:[15]

A partir de las columnas segregadas por sujeto socio-cultural, se aprecia la estructura de las respuestas otorgados por ellos en las ESE. Gracias a las frecuencias de los indicadores se pueden fijar los contenidos apreciados en los discursos de los profesores, los apoderados mestizos y los apoderados mapuche, así como ver las tensiones internas de los principios culturales de dichos discursos.

A partir de las informaciones que se entregan en la columna "total" se puede graficar la presencia o ausencia de tensiones en las comprensiones del universo de estudio. El fragmento ilustrativo denota en su columna "total" que existe una tensión manifiesta al interior de esta comunidad, las personas están entendiendo cosas distintas, incluso antagónicamente distintas, de una misma situación.

Se puede hacer un análisis comparativo de los contenidos evidenciados en los apoderados mestizos y mapuche. En el ejemplo destaca que los apoderados indígenas aprecian que la educación ha cambiado para mejor, a diferencia de los apoderados mestizos quienes aprecian que si bien esta ha cambiado, aun faltan cambios por realizar...

Se puede hacer un análisis de las diferencias entre las personas según su rol educativo, es decir, se pueden contrastar las apreciaciones de apoderados y profesores. El fragmento ilustrativo señala claramente que existen divergencias en los contenidos apreciados a través de los discursos de apoderados y profesores, siendo éstos últimos marcadamente más pesimistas respecto de los cambios que ha sufrido la educación...

Se puede hacer un análisis comparativo de las nociones evidenciadas en función de la adscripción étnica-cultural, así se pueden contrastar las apreciaciones de los mestizos (apoderados mestizos y profesores) por un lado y la de los apoderados mapuche por el otro, siempre guardando las proporciones. Tomando el fragmento ilustrativo, se asevera que en términos culturales los mapuche poseen una mirada más positiva y optimista de la educación que reciben sus hijos, a diferencia de los mestizos quienes o bien se mantienen más escépticos frente a la educación como sistema.

Estas cinco posibilidades que otorga el mapa significativo son utilizadas por esta investigación para analizar las informaciones obtenidas por las ESE. Por ello se fijan los discursos de los sujetos socio-culturales por separado, se denotan tensiones internas manifiestas, luego se aprecian las diferencias y tensiones ya sea entre: apoderados mestizos y mapuche, entre apoderados y profesores y/o entre mestizos y mapuche.

3.2.3.2 Operativización del Análisis Nivel I

Las posibilidades que otorga el mapa significativo para fijar las respuestas de los profesores y apoderados, mapuche y mestizos, y las tensiones internas y entre los distintos sujetos socio-culturales, se consuman a través de un proceso sistemático de ida y vuelta entre las informaciones aportadas por el mapa significativo y las transcripciones de las entrevistas. Es decir, a través de las frecuencias y ausencias de los indicadores apreciadas en el mapa significativo se obtiene la estructura de los principios subyacentes en las respuestas, ya sean estos principios sociales o socio-culturales. Pero esto no es suficiente para caracterizar las respuestas, una vez considerada la estructuración que aporta el mapa significativo se vuelve nuevamente las transcripciones de las ESE para corroborar la presencia o ausencia de los indicadores y aportar profundidad significativa a los mismos.

El ir y venir entre el mapa significativo y las transcripciones da las herramientas para fijar de manera válida y efectiva la polisemia (a modo de Geertz, 1997) generada por los sujetos aludidos en las respuestas otorgadas en el marco de las ESE.

La estructura significativa retroalimentada con los discursos evidenciados en las transcripciones se presenta de manera extensa y profunda en representaciones analíticas a través de apartados que se enuncian con la

[15] Vivian Palmer identifica dos tipos genéricos de análisis para el "mapa analítico": "leyendo la carta horizontalmente, es posible adquirir una concepción de la vida de cualquier período determinado, analizando de acuerdo con sus elementos significativos. Al leerla verticalmente es posible trazar el desarrollo de un factor determinado. El estudio intenso de esta carta sugiere interrelaciones y tópicos para una investigación posterior" (Young, 1960: 596).

pregunta original de la pauta de entrevistas y que se sustancian con las categorías e indicadores que evidencian las respuestas de los sujetos socio-culturales aludidos. Así mismo, las tensiones internas en los contenidos que presentan los discursos de los sujetos y las diferencias y tensiones entre los contenidos de los distintos sujetos socio-culturales se fijan a través de la enunciación de la pregunta original y la explicitación de dichas divergencias y disimilitudes. Los resultados de este nivel de análisis se exponen en este anexo, apartado 3.3 y 3.4.

3.2.4 Análisis Nivel II - Interpretativo

El análisis de segundo nivel es eminentemente interpretativo y articula dos de los propósitos fundamentales de la investigación: comprender la interculturalidad y fijar los empalmes y tensiones entre los sujetos socio-culturales de una escuela intercultural urbana. Este nivel de interpretación busca reconstruir un todo estructurado y significativo de las concepciones de interculturalidad (García, Gil y Rodríguez, 1999: 213).[16]

Sobre la base de las respuestas y sus tensiones fijadas a partir del análisis nivel 1 se identifican y construyen las unidades mínimas de significado (Martinic, 1992). Con estas unidades se generan las nociones de interculturalidad y su diáspora de significantes adjuntos como: cultura, identidad, lengua, relaciones sociales e interculturales, evidenciadas en los distintos sujetos sociales.[17] La articulación de la información se realiza a través de la exposición de los ejes significativos identificados en los temas privilegiados, a saber:[18]

Educación, escuela y participación social en la educación.
Escuela, diversidad socio-cultural e identidad.
Fundamentos de la educación intercultural.
Consideraciones a educación intercultural bilingüe.

Al interior de cada eje se pone especial énfasis en la descripción semántica de las categorías y las tensiones que internamente se presenten (Greimas, 1976: 39), con ello se busca la construcción de un objeto susceptible de ser examinado que vaya más allá de los enunciados o verbalizaciones de los textos en cuestión (Martinic, 1992: 7). Este momento del análisis se dinamizan los temas significativos identificados en el nivel anterior, caracterizándose las oposiciones y equivalencias y representándose en uno o más modelos (Martinic, 1995). Ya identificadas y articuladas las unidades básicas de sentido se concluye la presentación con una síntesis interpretativa global que permite reconstruir el modelo simbólico subyacente de profesores y apoderados, indígenas y mestizos, es decir, se reconocer los principios culturales ordenadores de la interculturalidad y educación (Martinic, 1995). Con esta exposición interpretativa se allana el camino para comprender, a través del marco teórico, las distintas características de las nociones de interculturalidad que poseen los sujetos sociales en cuestión y las tensiones que se presentan tanto en su interior (como sujetos sociales) o bien con los otros sujetos sociales aludidos.[19]

La articulación de las nociones de interculturalidad, los empalmes y tensiones que presenta en la comunidad educativa de la escuela Tobalaba permite lograr efectivamente la consecución del objetivo general de la investigación que, en términos coloquiales, busca de manera fundamentada y efectiva aportar a una mejor comprensión de la interculturalidad y los límites que ésta posee para su implementación, lo que da pie para generar propuestas a considerar para implementar y/o mejorar los proyectos de Educación Intercultural Bilingüe o Monolingüe que se emprendan en la ciudad de Santiago de Chile.

Luego de representadas las nociones de interculturalidad y sus subsecuentes aprehensiones se exponen de manera articulada las tensiones evidenciadas en los contenidos de los discursos de los actores socio-culturales en cuestión. Las tensiones se representan comparativamente en tres asociaciones, desde las menos a las más inclusivas, se parte con apoderados mestizos y mapuche, luego con profesores y apoderados y

---

[16] Este nivel de análisis busca establecer el sistema simbólico que articula los distintos sentidos. Sistema que descansa en distinciones o clasificaciones que los sujetos hacen de la realidad y las combinaciones y regulaciones que surgen de principios culturales (Martinic, 1995).

[17] "En una investigación, los datos acumulados, clasificados y organizados, necesitan traducirse al lenguaje conceptual" (Young, 1960: 596).

[18] Se comprende "eje semántico a este común denominador de los dos términos, a este fondo del cual se destaca la articulación de la significación. (...) el eje semántico tiene como función la de subsumir, la de totalizar las articulaciones que le son inherentes." (Greimas, 1976: 32).

[19] En una investigación analítica no sólo se aplican conceptos a la información, sino que se intenta comprender los hechos a través de teorías y modelos interpretativos. (Young, 1960: 601).

se finaliza con la de indígenas y mestizos (apoderados mestizos y profesores). Para ello se hace uso de la información aportada por el mapa significativo en lo referente a las tensiones suscitadas en las respuestas de las ESE y a las síntesis interpretativas globales de las comprensiones de educación e interculturalidad para cada sujeto socio-cultural en cuestión.

Finalizada la fijación de los conceptos, sus tensiones y las explicaciones teóricas y/o interpretativas, se procede a la extracción de conclusiones teóricas referentes al tema y su desprendimiento práctico. Finalizando con el resalte de aquellos problemas que la investigación no pudo apreciar de manera idónea y que necesitan una preocupación particular.[20]

3.3 Instrumentos de Recogida y Análisis de Información

En este apartado se exponen los principales instrumentos involucrados con la recogida y análisis de información. Se comienza presentando la pauta final de entrevistas semi-estructuradas y luego algunos fragmentos de los instrumentos de análisis ocupados, esto con fines netamente ilustrativos.

Este apartado viene a apoyar el desarrollo de la metodología, técnicas e instrumentos de recolección y análisis de información trabajados en el informe final y en otras partes de los anexos, de modo que los instrumentos presentados cobran sentido al atender las referencias sobre ellos expuestas anteriormente.

3.3.1 Pauta de Entrevistas Semi-Estructuradas

Educación y sociedad	¿En que aspectos cree que ha cambiado la educación desde que usted fue estudiante de enseñanza básica?
	¿Cómo se imagina a sus hijos (alumnos) en 30 años más?
	¿En qué medida la escuela Tobalaba contribuye a la realización de esos sueños?

Esc. Tobalaba y programa de EIB	¿Esta escuela, en relación a otras escuelas básicas, da un tratamiento especial a las personas y culturas indígenas? ¿En que aspectos, desde cuando lo percibe usted? ¿Por qué esta escuela sí y las demás no?
	Profesores ¿Cuáles son las principales problemas o dificultades que ha tenido el PME y su temática de la interculturalidad?

Participación	¿Qué opina respecto de que el día de la escuela Tobalaba coincida con el día de los pueblos originarios?

[20] "Frecuentemente, cuando se termina una pieza de investigación, se ve que han surgido nuevos problemas, nuevos temas y nuevas cuestiones como resultado de los que originalmente se habían considerado en el trabajo de investigación. Algunos de estos problemas pueden constituir la base para otras investigaciones y para la formulación de nuevas teorías y leyes sociales que puedan modificar o reemplazar las antiguas." (Young, 1960: 603).

	7. Apoderados ¿Los apoderados participan de las reuniones de apoderados? ¿Qué aspectos se tratan en las reuniones de apoderados? ¿Le gustaría que las reuniones fueran de otra forma y/o se trataran otros temas? ¿Por qué ha o no ha participado de las actividades dedicadas a los pueblos indígenas?	7. Profesores ¿A los profesores les motivan las actividades que hacen alusión específica las culturas o pueblos indígenas? ¿Qué adolecen los profesores para que estas sean llevadas de mejor manera? ¿Ha tenido proyección el PME? ¿Por qué? ¿De qué manera los apoderados participan de las actividades de la escuela? ¿Le gustaría que las reuniones de apoderados fueran de otra forma y/o se trataran otros temas? ¿Por qué los apoderados han participado poco en las actividades de la escuela?
	¿Qué estaría dispuesto a aportar usted para lograr un mayor compromiso con las actividades de la escuela?	

Relaciones Interculturales	¿Cómo se trata a las personas indígenas en la escuela Tobalaba?
	¿Quiénes discriminan? ¿Por qué ellos y no otros? ¿Tiene alguna relación con la sociedad?
	¿A todos los extranjeros se les trata de igual forma en el país? ¿En qué aspectos?
	12. ¿Cómo se les trata en la escuela? ¿Por qué?

Interculturalidad y cultura escolar	13. En el caso de que hubiera escuelas sólo para indígenas: ¿Cree usted que aprenderían más y mejor? ¿Por qué?
	¿Cree usted que solucionaría la discriminación? ¿Por qué?
	¿Cree usted que todas las personas somos iguales? ¿A qué se deben las diferencias sociales y económicas? ¿Y las diferencias de ideas (políticas o religiosas) entre las personas?
	¿Porqué sería bueno que la escuela Tobalaba se preocupara por la comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas? ¿Qué beneficios traería para los estudiantes indígenas y cuales para los mestizos? ¿Qué dificultades trae para la escuela?
	¿Por qué sería bueno que la escuela Tobalaba se preocupara por la comprensión, respeto y valoración de las culturas del mundo?
	¿Cree usted que el aprender respecto de las culturas del mundo ayudaría a lograr una mejor convivencia para la humanidad? ¿Por qué?
	¿La escuela Tobalaba está preparada para asumir desafíos como la apertura a las culturas indígenas y del mundo? ¿Es posible esto en la escuela? ¿Por qué? ¿De que depende? ¿Cuáles son las fortalezas que posee la escuela para abordar el tema?
	¿El mejorar las relaciones entre las personas de distintas clases sociales y distintas culturas ayuda a solucionar los problemas económicos y sociales? ¿Por qué? ¿En qué aspectos?

Importancia del Lenguaje	¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje del inglés?
	¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje de la computación?
	¿Se debería enseñar lenguas indígenas en la escuela Tobalaba? ¿Por qué?

	¿En qué grado se deberían enseñar?: básica (pinceladas), lecto - escritura, hablante, lecto - escritura y hablante.
	¿En qué medida el aprendizaje de una segunda lengua ayuda a la escuela a enseñar respecto de las distintas culturas del país y del mundo?
	¿Cambiaría al inglés por una lengua indígena o impartiría ambas?
	28. ¿Se debería utilizar alguna lengua indígena como vehículo de educación?

3.3.2 *Instrumentos de Modelo de Análisis*

Los fragmentos escogidos sirven para explicar la lógica descriptiva del análisis de la información cualitativa.

El libro de indicadores presenta todo el abanico de datos que pueden extraerse de las entrevistas. El libro está dividido por preguntas, temas e indicadores (o variables en otras conceptualizaciones). La división más importante es por pregunta, esto para no sacar de contexto la información obtenida. El fragmento expuesto considera sólo la primera pregunta de la pauta y sus subdivisiones.

La base de datos Excel está compuesta por filas que corresponden al número asignado a cada sujeto entrevistado y columnas que indican las variables compartidas por dicho sujeto. El fragmento de base de datos también se conforma sólo con lo desprendido de la primera pregunta de la pauta. Para sustanciar la base de datos se leen nuevamente todas las transcripciones de las entrevistas y se interpreta a cual de los indicadores expuestos se ciñe más el sujeto, una vez determinados el o los indicadores utilizados por los entrevistados se procede a rellenar en los cuadrantes con los códigos que presentan dichos indicadores en el libro de indicadores.

El mapa de significados recoge la frecuencia con que los sujetos socio-culturales aludidos denotan una y otra variable. El mapa se va rellenando en función de la sistematización de los datos encontrados en la base, es decir, se va revisando por columna las respuestas y la suma de ellas se anota en los cuadrantes correspondientes.

3.3.2.1 *Fragmento de Libro de Indicadores*

1.- Nº de entrevista o sujeto
2.- Tipo de sujeto: Apoderado mapuche Apoderado mestizo Profesor
3.- ¿la educación a cambiado para? Mejor: más moderna, evolucionada, aprenden harto Peor: se aprende menos ahora, debido a influencia de medios de comunicación, menos calidad debido a neoliberalismo, más cara que antes Neutro: ha habido cambios, está más difícil, faltan cambios.
4.- Cambios Formales Notados Otra forma Más amplia Ahora les hacen investigar o investigan más Piden más dinero para materiales Cambio en relaciones autoritarias, profesor enseña alumno recibe. Se exige más rendimiento y comportamiento Más oportunidades para la gente mapuche (indígena)
5.- Cambios en profesores Profesores menos exigentes. Más irresponsables Profesores mejores, no golpean a los niños Trabajan solos, sin ayuda. Son menospreciados, agredidos Ni peores ni mejores que antes Se valora al mapuche, a diferencia de antes que se les humillaba más
6.- Cambios en estudiantes Más liberales, depende más de ellos mismos Menos respeto a profesores

Menos sentido de responsabilidad
7.- Cambios en padres Despreocupados, irresponsables, poco comprometidos con educación Irrespetuosos
8.- Cambios en contenidos Distintos contenidos, más difíciles Nuevas asignaturas, ejemplo computación. Padres no pueden ayudar a sus hijos a estudiar Padres han aprendido con sus hijos

3.3.2.1 Fragmento de Base de Datos

Variables significativas								
	1	2	3	4	5	6	7	8
Apoderados mapuche	1	1	12	4	1	1	0	1
	2	1	1	0	0	1	0	1
	3	1	3	0	13	2	0	1
	4	1	2	4	0	0	0	0
	5	1	1	6	0	1	0	0
	6	1	1	0	0	0	0	1
	7	1	1	7	37	0	0	0
Apoderados mestizos	8	2	1	0	3	0	0	2
	9	2	3	1	3	0	0	2
	10	2	3	3	0	0	0	134
	11	2	3	0	0	0	0	12
	12	2	3	0	0	0	0	1
Profesores	13	3	3	0	4	12	12	0
	14	3	3	5	1	2	0	0
	15	3	2	5	0	3	1	0
	16	3	2	0	0	0	1	2
	17	3	2	0	6	0	1	0
	18	3	2	0	45	23	12	0

3.3.2.3 Fragmento de Mapa Significativo

Total	Docente	A. Mestizo	A. Mapuche	1.- Nº de Entrevista o sujeto
				2.- Tipo de Sujeto
7	-	-	-	1. Apoderado Mapuche
5	-	-	-	2. Apoderado Mestizo
6	-	-	-	3. Profesor
				3.- ¿La educación ha cambiado para?
6	-	1	5	1. Mejor: más moderna, evolucionada, aprenden harto
6	4	-	2	2. Peor: se aprende menos ahora debido a la influencia de los MCM, menos calidad debido a neoliberalismo, educ. más cara
7	2	4	1	3. Neutro: ha habido cambios, está más difícil, faltan cambios
-	-	-	-	0. No se pronuncia
				4.- Cambios formales notados
1	-	1	-	1. Otra forma
-	-	-	-	2. Más amplia
1	-	1	-	3. Ahora les hacen investigar
2	-	-	2	4. Piden más dinero para materiales
2	2	-	-	5. Cambio en relaciones autoritarias profesor-estudiante
1	-	-	1	6. Se exige más rendimiento y comportamiento
1	-	-	1	7. Más oportunidades para la gente mapuche (indígena)
10	4	3	3	0. No se pronuncia
				5.- Cambios en profesores
3	1	-	2	1. Profesores menos exigentes
-	-	-	-	2. Más irresponsables
4	-	2	2	3. Profesores mejores, no golpean a los niños
2	2	-	-	4. Trabajan solos, sin ayuda
1	1	-	-	5. Son menospreciados, agredidos
1	1	-	-	6. Ni peores ni mejores que antes
1	-	-	1	7. Ahora se valora al mapuche, antes se le humillaba
9	2	3	4	0. No se pronuncia
				6.- Cambios en estudiantes
4	1	-	3	1. Más liberales, depende más de ellos mismos
4	3	-	1	2. Menos respeto a los profesores
2	2	-	-	3. Menos sentido de responsabilidad
10	2	5	3	0. No se pronuncia
				7.- Cambios en padres
5	5	-	-	1. Despreocupados, irresponsable, poco comprometidos con educ.
2	2	-	-	2. Irrespetuosos
13	1	5	7	0. No se pronuncia
				8.- Cambios en contenidos
7	-	3	4	1. Distintos contenidos, más difíciles
4	1	3	-	2. Nuevas asignaturas, ejemplo: computación
1	-	1	-	3. Padres no pueden ayudar a sus hijos a estudiar
1	-	1	-	4. Padres han aprendido con sus hijos
8	5	-	3	0. No se pronuncia

3.4 Resultados Análisis Nivel I - Descriptivo

3.4.1 Sistematización de las Respuestas de los Apoderados Mapuche

- *¿En que aspectos cree que ha cambiado la educación desde que usted fue estudiante de enseñanza básica?*

Frente a la pregunta que aludió a la consideración de que si había cambiado la educación desde que ellos eran estudiantes hasta ahora que sus hijos asistían a la escuela Tobalaba, la mayoría de los apoderados mapuche consideró que los cambios sufridos eran para mejor, es decir que ahora la educación permite que los estudiantes aprendan más, puesto que es más moderna y está más evolucionada (ama. 1,2,5,6,7). *"...yo veo que ha cambiado más, han avanzado, hay más modernismo, entonces para mí es bueno."* (Ama. 7)

Otra parte, aunque menor, consideró que la educación ahora es peor (ama. 1,4), debido a que los estudiantes aprenden menos que antes y a la agresiva inclusión de los medios de comunicación de masas. *"Cada cosa que le enseñaban a uno tenía que ser a la perfección, uno aprendía más, no sé si sería porque en ese tiempo no había tele, en muchos hogares no había ni radio, entonces lo que uno hacía era estudiar no mas, yo tomaba mis libros y yo los libros ahora los comparo con la televisión, era igual como si yo estuviera viendo una película..."* (ama. 1)

Los cambios formales que ellos identificaron en la escuela dicen relación con que ahora se pide más dinero a los apoderados principalmente para acceder a materiales y útiles escolares, cuestión valorada como negativa puesto que los recursos económicos de los padres de la escuela son estrechos (ama. 1,4), por otra parte un apoderado señaló que la escuela ahora da más oportunidades para la gente indígena, específicamente mapuche (ama. 7) y otro apoderado señaló que en la escuela a diferencia de antes se exige más en términos de comportamiento y rendimiento de los niños (ama. 5).

Algunos apoderados mapuche hicieron referencia a cambios percibidos en los docentes, en términos positivos se valora más a los profesores puesto que éstos ya no golpean a los estudiantes (ama. 3,7) *"el profesor ya no abusa del alumno, punto uno, ¿cierto?, porque antiguamente usted veía que los profesores eran los que se encargaban como segundo padre de los niños, pero como segundos padres le pegaban palos, palmazos, de todo, incluso a mí, en la época cuando yo estudiaba, el oído este [derecho] me lo echaron a perder."* (ama. 3). En la misma línea un apoderado señala qué existe un mejor trato con los estudiantes indígenas, a diferencia de antes en que ellos tendían a humillar a los estudiantes indígenas (ama.7). *"Pienso que ha cambiado, por lo menos han valorado más a las personas que son mapuche"* (ama. 7). Los apoderados perciben que el nivel de exigencia de profesores para con los estudiantes ha ido decayendo lo que debería ser apuntado como un cambio negativo (ama. 1,3).

Cuando se señalan los cambios que han observado en los estudiantes resalta la apreciación de que poseen mayor libertad y autonomía para desempeñarse en la escuela y el sistema educacional en su conjunto (ama. 1,2,5). Sin embargo, también hay un segmento que aprecia que más que libertad y autonomía, habría menos respeto por parte de los estudiantes para con los profesores (ama. 3).

La mayoría de los apoderados aprecia que en la escuela actual se imparten contenidos distintos, los que son percibidos como más difíciles que los que se entregaban anteriormente (ama. 1,2,3,5). Brilla por su ausencia las referencias a los cambios que tendrían los padres y apoderados desde que ellos fueron estudiantes hasta que ahora son apoderados.

- *¿Cómo se imagina a sus hijos (estudiantes) en 30 años mas?*

La gran mayoría de los apoderados mapuche imagina positivamente a sus pupilos en el futuro mediato (ama. 2,4,5,6,7), eso se traduce en que tendrán una profesión, buena situación económica o por lo menos estudios medios.

Muchos también señalan que no pueden imaginarse a sus niños, ya que prefieren no prescribirles un futuro sino que ellos lo vayan construyendo, sin embargo señalan que le dan todas las posibilidades a su alcance para que ese futuro sea lo mejor posible (ama. 1,3,5,7). *"Bueno yo ahí en ese tema no me la imaginaría porque en el fondo uno ve a los hijos como son, niños, estudiando, haciendo lo que se puede, pero de aquí a esa edad es medio difícil un cálculo. Puede que yo no esté, puede que ella no esté, puede que salga con un hijo antes de que tenga veinte años, puede que esté casada a esa edad, no tengo, no me puedo pasar rollos como se dice, porque en el fondo uno tiene que ir viendo a sus hijos día a día."* (ama. 3)

Una parte pequeña de los apoderados mira con ojos desesperanzados el futuro de sus niños, aludiendo que repetirán la vida de sus padres (ama 2,5), esto debido a muchas razones, entre las que destaca el apreciar que sus hijos son flojos, malos estudiantes y no tienen la capacidad para mejorar. *"Uhh, si es rebelde sin causa, ojalá Dios quiera que cambie, su anhelo es entrar a la Fuerza Aérea ahora, ojalá que le de la cabeza, bueno que él puede, el es capaz de hacer lo que él quiere, cuando el se lo propone, el hace sus cosas."* (ama. 2) A esto se suma el que las posibilidades socio-educativas para ellos son pocas y existe un asedio muy grande de los conflictos sociales y familiares en el que se desarrollan: drogadicción, alcohol, violencia intrafamiliar, etc.

- *¿En qué medida la escuela Tobalaba contribuye a la realización de esos sueños?*

La mayor parte de los apoderados mapuche señaló que la escuela Tobalaba ayuda a que los estudiantes cumplan sus deseos (ama. 2,4,5,6), esto debido a que la escuela cuenta con buenos profesores, que son preocupados y exigentes con los niños, y por las cosas pertinentes que enseñan.

En tanto aquellos apoderados que creen que la escuela ayuda a sus hijos, pero no lo suficiente, señalan que se debe a que la escuela pese a sus esfuerzos, los estudiantes poseen pocas oportunidades para que ellos se desarrollen a su gusto, debido principalmente a las características socio-económicas de sus mismas familias (ama. 1,3,7). *"Porque a veces hay niños que tienen buenas notas, excelentísimas notas, pero por la situación económica, por ser humilde. Por ser pobre, no llegan a lo que quieren llegar..."* (ama. 7).

- *¿Esta escuela, en relación a otras escuelas básicas, da un tratamiento especial a las personas y culturas indígenas?*

Los apoderados mapuche consideran que la escuela Tobalaba da un tratamiento particular a las personas y culturas indígenas, a diferencia de lo que pasaría en otras escuelas del básicas del sector, se aprecia que la escuela no discrimina a las personas indígenas, se les valora y esto porque es un tema que se trabaja al interior de la escuela (ama. 1,2,4,7). *"...yo pienso que no discriminan en el colegio, los miran tal cual."* (ama. 4).

Un apoderado señala que no ha apreciado diferencias entre la escuela Tobalaba y las demás escuelas básicas, señala a su vez que no se hacen diferencias entre los estudiantes, y que los estudiantes indígenas son uno más para nosotros (ama. 5).

- *¿Qué opina respecto de que el día de la escuela Tobalaba coincida con el día de los pueblos originarios?*

La mayoría de los apoderados otorga su beneplácito al hecho de que el día de la escuela se celebre el día de los pueblos originarios, es decir, el 24 de junio (ama. 1,2,4,5,7). Y apelaron a razones que decían relación con que permite que la cultura indígena se revitalice, adquiera más vida, más dinamismo, también que hace más atractiva esa fecha para las personas involucradas en la comunidad educativa y, un apoderado señaló que ayuda a manifestar la igualdad de los indígenas con los mestizos (ama. 5).

Un apoderado mapuche manifestó su total desacuerdo con que se celebre el día de la escuela junto con el día de los pueblos originarios, principalmente porque no corresponde ya que la escuela es una institución occidental que no tiene relación con la cultura indígena, las personas indígenas usufructúan de ella pero la escuela no tiene por qué celebrar el día de los pueblos originarios (ama. 3). *"no estoy de acuerdo con ese tipo de cosas, que se agarren de ese día especial de la raza indígena, que no corresponde, (...) si en el fondo yo analizo entre un colegio y la raza indígena, no encaja, no lo veo por donde, porque el colegio nace cuando aquí la colonia extranjera empezó a llegar y ya existía la época de los indígenas, entonces ¿por qué tiene que tomarse de un día especial para celebrarlo junto con la raza indígena? si ellos ya luchando desde cualquier año atrás.(...) si quisieran hacer un reconocimiento no se tomaría solamente un día, tendría que ser una fecha especial y tendría que ser para ellos, para los indígenas que somos nosotros mismos, o sea, en una sola respuestas, no estoy de acuerdo con esa idea."* (ama. 3)

- *¿Qué aspectos se tratan en las reuniones de apoderados de la escuela Tobalaba?*

En las reuniones de apoderados resaltan tres aspectos tratados, ampliamente se identifica que se trabajan y conversan temas relacionados con el comportamiento y la disciplina de los estudiantes, se habla respecto del rendimiento de los niños y el tema dinero, es decir, que se pide colaboración en dinero o bien cosas materiales para ciertas actividades propias de la escuela. En menor medida se tocan aspectos que dicen relación con problemas sociales que afectan a la comunidad educativa, valores de la escuela, organizar paseos, consejos para estudiantes y pelambres.

- *¿Cuántos apoderados asisten a las reuniones de apoderados y cuales son las características de ellos?*

Los apoderados mapuche señalan que en promedio asisten la mitad de los apoderados. Los que asisten lo hacen porque es un deber, una responsabilidad y por la satisfacer la necesidad de informarse como van los estudiantes en la escuela. En tanto señalan que los que no participan se ausentan principalmente por razones de índole laboral y en menor medida por que no están interesados en el desempeño y desarrollo escolar de sus pupilos.

- *¿Cambiaría la forma o contenidos de las reuniones de apoderados?*

La mayoría de los apoderados mapuche considera apropiado que cambie la forma o el contenido de las reuniones de apoderados, en lo formal lo harían más cortas y concisas y se señaló también que sería apropiado que hubiera más unión y camaradería entre los apoderados (ama. 2,4). En términos de temas tratados sugieren que deberían cambiarse los temas, puesto que se vuelve rutinario y aburre a los apoderados. Apreciaciones más puntuales fueron señaladas por una apoderada quien señaló que las reuniones no se deben centrar tanto en los reclamos contra los estudiantes, se deberían tocar temas de interés público, de sociedad y no sólo de carácter técnico-pedagógico, y, por último se debe valorar al apoderado como tal, no tratarlo como un mero anexo del estudiante, que no se infantilice su rol y que sean más tomados en cuenta (ama. 3).

Algunos apoderados señalaron que estaban conforme con las actuales reuniones de apoderados por lo que no sería necesario introducir cambio en lo formal o en los contenidos (ama. 5,7).

- *Respecto de la participación de los apoderados en la escuela*

Si bien los apoderados mapuche se refirieron exiguamente a la participación de los apoderados en la escuela, una cantidad importante de apoderados señaló que no ha podido asistir a las actividades del colegio porque no han sido invitados (ama. 2,3,6), matizando esta razón un apoderado señala que no se ha enterado, tal vez porque su pupilo no le otorga la información adecuada. Si se refirieron a las razones que han motivado su participación en las actividades, las que se inclinan por la cooperación y ayuda que brindan a la escuela y a la educación de los estudiantes (ama. 5,7). Brilla por su ausencia el participar de las actividades por interés o por considerar que en ellas se aprende.

Como sugerencias para lograr una mayor participación de los apoderados en la escuela, ya sean reuniones de apoderados o bien actividades especiales, los apoderados mapuche sostienen que debería trabajarse por

una igualdad entre los apoderados, ya que sostienen que para algunos hay más consideración y son tomados más en cuenta por la escuela, en cambio a los otros se les deja de lados (ama. 2,3). También atribuyeron responsabilidad en la baja participación de los apoderados al mal trabajo de los dirigentes de los apoderados el cual debiera mejorar (ama. 3,5) y ayudar en la tarea de motivar más a los apoderados y conversar con quienes reiteradamente no asisten para saber cuales son los motivos que hay detrás de la deserción y tratar de poder enmendarlos.

- *¿Cómo se trata a las personas y culturas indígenas en la escuela Tobalaba?*

La mayoría de los apoderados mapuche considera que en la escuela Tobalaba se trata bien a las personas indígenas (ama. 2,3,4,6,7). Esto apoyado principalmente en que perciben que no se les discrimina ya que la escuela no sería racista y no se fijarían en los apellidos de los niños sino en su calidad de personas (ama. 3,4,6), en la misma línea un apoderado sostuvo que se les trata bien debido a que hay un interés especial de la escuela por las culturas indígenas, por aprender de ellas y por revivirlas, *"mira, yo pienso que bien, porque están interesados en hacer revivir la cultura, aprender, saber y bien"* (ama. 7). Un apoderado mapuche sostiene que no puede emitir juicio debido a qué ha visto muy pocos indígenas en la escuela (ama. 5).

La otra parte de los apoderados señaló que en la escuela se trata mal a los indígenas, debido al racismo, el cual no sería exclusivo de la escuela sino de la sociedad en su conjunto, señalan además que estos malos tratos estarían apaciguándose paulatinamente y que no necesariamente se dirigen contra las personas indígenas, señalan que en la escuela existe abuso de poder por parte de la administración de la escuela y por parte de algunos profesores debido a que aún golpearían y menoscabarían a ciertos estudiantes (ama. 1,3). *"Yo pienso que aquí siempre en Chile ha existido la diferencia entre el indígena y el español, pero ya es muy poco, si no es como antes, viene siendo menos de la mitad, como se decía antiguamente, o sea, todavía quedan sectores que discriminan la raza indígena, somos racistas, pero ya eso se va quedando atrás, ya sobrepasando"* (ama. 3).

- *¿Cómo se les trata en el país a los extranjeros?*

La opinión respecto de cómo se les trata a los extranjeros en el país fue bastante clara, todos señalaron que a algunos se les trataba bien, a los norteamericanos, europeos o "gringos" y a otros mal, a los peruanos, bolivianos, argentinos, etc. *"Diría que eso es medio relativo, porque hay extranjeros que se tratan muy bien, son muy bien tratados, y también yo he escuchado, no he visto pero he escuchado, que los peruanos no han sido bien tratados."* (ama. 1).

Se argumento que en general los aquí se trataba mal a los peruanos especialmente porque vendrían a quitar el trabajo de los con-nacionales debido a que trabajarían por muy poco (ama. 1,5), *"... debe haber como un celo [celosos] que le da a la gente no mas, pienso que es como celos, egoísmo, bueno aquí hay mucha gente cesante también..."* (ama. 5). Otras razones que justificaban el mal trato a los inmigrantes provenientes de países vecinos, era precisamente su condición de provenir de países con los cuales Chile ha tenido litigios político-territoriales los que habrían engendrado un desprecio que se traduciría en que se les trate mal por considerárseles inferiores (ama. 3,6).

Cuando se refirió a lo bien que se trataba en el país a los norteamericanos y europeos, se señaló que el fenotipo era lo que los identificaba.

- *¿Cómo se trata a los extranjeros en a escuela Tobalaba?*

Los apoderados mapuche no se refirieron a este aspecto argumentando que no sabían si es que había extranjeros en la escuela Tobalaba, o bien, si reconocían su existencia, no estaban en condiciones de emitir juicio respecto de ello puesto que no habían puesto la atención requerida (ama. 1,2,4,5,6,7). *"Yo no sé si hay extranjeros ahí, ahí no tengo la menor idea. Yo pienso que si es que hay, siempre hay una discriminación entre ellos, eso pasa, tiene que existir de todas maneras."* (ama. 3).

- *En el caso de que hubiera escuelas sólo para indígenas: ¿Cree usted que aprenderían más y mejor? ¿Se solucionaría la discriminación?*

La mayoría de los apoderados señalaron que no era conveniente puesto que generaría mayor discriminación lo que atentaría contra la construcción de la deseada igualdad entre todas las personas (ama. 1,4,6,7). También señalaron que no debería haber escuela separadas para mestizos e indígenas puesto que Chile es uno sólo, es uno sólo también el Estado y tener escuelas diferentes atentaría contra la integridad social del país y las pretensiones de integración de los mapuche a la sociedad nacional (ama. 1,3,6). *"Sería mirar en menos a los indígenas. Tienen qué, se supone que los chilenos tienen que estar todos revueltos ahí [en la escuela], somos todos iguales, no porque ellos sean indígenas o sea uno indígena vamos a estar en una escuela especial (...), no, somos todos iguales y [debemos] mirarnos tal como somos"* (ama.6). *"No, yo pienso que no deberían existir porque el país aquí en Chile es uno sólo, sino estaríamos hablando del sistema de 'colonia dignidad', estaríamos hablando de que los indígenas tengan su presidente aparte, qué sé yo, su Estado aparte para tener sus propios colegios individuales, para su propia gente."* (ama. 3).

Parte de los apoderados mapuche sostuvo que era apropiado que se implementaran escuelas segregadas puesto que permitiría superar la discriminación (ama. 2,5). *"sí porque estarían todos los que corresponde, los que se sientan identificados ahí, yo creo que sería una, se sentirían como en familia, más relajados."* (ama. 2).

Inductivamente se aprecia que los apoderados mapuche señalaron que las escuelas culturalmente "mixtas" permiten superar la discriminación en tanto facilitarían la integración de las personas en la sociedad (ama, 1,6).

- *¿Somos todas las personas iguales?*

Frente a esta interrogante los apoderados mapuche señalaron afirmativamente basando la igualdad en términos esenciales (ama. 4,7), debido a la calidad de seres humanos con los mismos derechos a vivir, a oportunidades, etc. esta igualdad reconoce el hecho de que todas las personas piensan diferente debido, entre otras cosas, a sus distintas culturas (ama. 1,2,3). *"Sí, [todos somos iguales] porque nosotros venimos de una, ¿cómo le dijera?, somos humanos en primer lugar, somos de carne y todos, y todos como se dice somos hecho de polvo y paja, como dice la Biblia, ahora que existan diferentes pensamientos es lógico porque un ser humano no puede ser igual a otro por la forma de pensar, cabe en el contexto que todos somos dentro de la tierra todos igual..."* (ama. 3).

- *¿A qué se deberían las diferencias sociales y económicas entre las personas?*

Los apoderados mapuche sostienen que las diferencias sociales y económicas se deben principalmente a la conjunción de dos variables interdependientes, por un lado las características personales de cada sujeto y el medio social en que se desenvuelve. *"Tienes que sacarte la cresta para poder ser alguien en tu vida y no ser un pobre porque igual tu siendo pobre puedes surgir, pero te cuesta. Hay que estudiar harto, estudiar, estudiar y ordenarte bien tus cosas..."* (ama. 1).

En el primer punto, adquiere relevancia lo esforzadas, trabajadoras y sacrificadas que son las personas, es decir, a mayor sacrificio y esfuerzo, mejor situación socio-económica (ama. 2,3,5,6,7). Se identificó que las diferencias sociales y económicas se debían en parte también a los grados de ambición y mezquindad de las personas, siendo los aprovechadores y mezquinos quienes ostentarían mejor situación *"porque uno es más vivo y otro es más leso"* (ama. 6). En menor medida se aprecio que también tenía injerencia las des-

trezas, capacidades y habilidades de las personas, sosteniendo soterradamente que quienes poseen más capacidades acceden, o bien gozan, de mejor situación socio-económica (ama. 7).

En un plano eminentemente social las diferencias socio-económicas entre las personas se explicarían por las distintas posibilidades educativas y económicas que tienen las personas (ama. 1,2,3,4,5,6). *"falta de educación, falta de conocimientos, por los mismos recursos de las personas, lo mismo por ejemplo yo les digo a mis hijos que ellos nunca van a ir a la universidad, nunca, ¿por qué?, por falta de medios, porque yo no voy a tener los medios para que ellos vayan un día a un colegio bueno..."* (ama. 1). Estas distintas posibilidades tendrían sus causas en: la injusta repartición de la riqueza, que produce que para algunos el dinero no alcance para pagar una buena educación, las malas políticas administrativas del Estado y del gobierno, que no generan el empleo suficiente para que las personas tengan el dinero para acceder a buena educación (ama. 1,2,3).

Un apoderado mapuche sostuvo que las diferencias socio-económicas entre las personas eran normales y obedecían al esfuerzo y a las posibilidades de las personas, *"yo pienso que es normal, sí es normal porque hay gente que tiene plata y uno no tiene entonces obvio que va a trabajar, se va a sacar la porquería para poder tener algo para comer y todo eso, y hay gente que tiene plata y no trabaja"* (ama. 5).

- *¿A qué se debe que las personas tengan distintas ideas, ya sean estas políticas o religiosas?*

En términos generales los apoderados mapuche consideraron que las diferencias ideacionales de las personas se deben a sus particulares vivencias socializadoras, en las cuales cobró notoriedad la educación y la formación que entregó el hogar (ama. 3). Por otra parte se identificó que las ideas de las personas se buscan y se van construyendo por los sujetos en la constante búsqueda de la razón de ser de las cosas y la verdad (ama. 1,4,5,7).

- *¿Por qué sería bueno que la escuela Tobalaba se preocupara por la comprensión, respeto y valoración de las personas y culturas indígenas?*

Fueron múltiples las razones dadas por los apoderados mapuche para justificar una mayor comprensión, respeto y valoración de las culturas indígenas, entre ellas las más aceptadas obedecen a tres órdenes:

Primero se enarbola el hecho de que permite a los estudiantes conocer la historia de nuestros antepasados, nuestras raíces (ama. 1,3,4,6) y en menor medida se señala que este conocimiento es tanto del pasado como del presente de las culturas indígenas (ama. 7).

La segunda razón perfila que esta mayor preocupación permite una mayor aceptación y valoración de las personas y culturas indígenas, lograría que ellos se sintieran más queridos y, por ende, reconocidos (ama. 5,6,7). *"sería bueno porque, haber, le da más posibilidades, favor a los niños, sentirían [y] estarían más en confianza, no estarían reprimidos los niños y así que los niños se entiendan más, que sepan valorar el pueblo chileno, valorar y que sepan que son sus raíces."* (ama. 6) Relacionada con este aspecto está la opinión de un apoderado que sostiene que ayudaría a los indígenas ya que permitiría que se integraran de mejor forma a la sociedad dominante.

La tercera justifica esta mayor preocupación en términos de que somos todos iguales por tanto poseemos los mismos derechos, ello ayudaría a superar la discriminación (ama. 1,2,4)

En términos cognitivos un apoderado señaló que esta mayor preocupación desembocaría en que los estudiantes podrían tener más acceso a diferentes conocimientos, los que se complementarían, *"...el indígena tiene que mezclarse junto con la raza española o qué sé yo, todo tipo de raza que exista aquí en Chile, o sea, tiene que tener más roce, darle más cabida al indígena, (...) tiene que tener más roce social en el mundo que existe aquí en Chile, para que él pueda tener más*

cultura sobre las mismas personas, y uno mismo también se va enculturando con lo que él puede entregar como persona, como hijo de indígena, porque son diferentes las ideas." (ama. 3) Esto a través de un proceso de enseñanza-aprendizaje en qué los portadores de distintos conocimientos los enseñasen a aquellos que no lo poseen (ama. 3).

- *¿Qué dificultades conlleva esta mayor preocupación, respeto y valoración de las personas y culturas indígenas?*

Los apoderados mapuche señalaron que las dificultades principalmente se vinculan a dos ámbitos, primero el involucrar a todos los sujetos sociales implicados en la escuela, cuestión que en la práctica no se daría por la atomización de los roles educativos y la descoordinación entre ellos (ama. 3,6).

El segundo problema identificado, superar el rechazo a la discriminación positiva por parte de personas que aparentemente no se verían beneficiadas con esta mayor preocupación por el tema indígena, qué no darían su anuencia para que se diera una preocupación mayor que la que ya se da en estos momentos (ama. 5,6), *"gente que 'no está ni ahí' (...) como son gente de otra clase piensan que ellos no tienen por qué aprender, ignorantes, (...) yo no sé porque la gente los mira en menos, me da rabia, son nuestras raíces, siempre lo van a ser..."* (ama. 6).

Un apoderado señaló que en la escuela Tobalaba no habría problemas para implementar esta mayor preocupación por lo indígena, y otro apoderado señaló que un aspecto a considerar es el no hacer sentir diferentes a los indígenas, es decir, superar el rechazo que supondría el aumentar la atención a un grupo cuantitativamente minoritario en la escuela, *"yo pienso que hay que mirarlos a todos igual, porque si tu pones más atención en esos niños indígenas, se van a sentir mal, entonces hablar, estar todos ahí, ser todos, tener con todos la misma consideración, indígenas o no indígenas. Es bonito hablar de las raíces, pero no hacer sentir mal a los indígenas."* (ama. 4).

Un apoderado señaló que las dificultades antes enunciadas se superarían con cuatro estrategias distintas, mejor educación para la población, diálogo entre todos los sujetos sociales involucrados en la escuela, estudios que analicen el problema en todas sus variantes y un apoyo más decidido a las organizaciones indígenas (ama. 3).

- *¿Por qué sería bueno que la escuela Tobalaba se preocupara de la comprensión, el respeto y valoración de las distintas culturas del mundo?*

En términos amplios se esgrime que dicha preocupación permite a los estudiantes saber más, acceder a distintos conocimientos (ama. 1,3,4,5,6). En el mismo ámbito señalan que les encantaría y sería muy bonito (ama. 1,2,4), *"Sí, es bonito saber y que le enseñen a tus hijos que en otros países, como Africa, hay tantos animales allá, allá también en Africa hay indígenas, o sea, esas raíces, saber más de lo que uno sabe."* (ama. 6). Gran importancia se le dio a esta preocupación en términos que este conocimiento podría eventualmente serles útil a los estudiantes que en un futuro viajen a los lugares en donde se centra la mayor preocupación (ama. 3,6,7). *"Yo pienso que es bueno igual aprender, porque en una de esas hay personas que tienen la posibilidad de salir, irse a otro país, con un futuro mejor y así tiene conocimientos."* (ama. 7).

- *Reparos a pregunta sobre las culturas del mundo...*

Los apoderados mapuche no evidenciaron ningún reparo a esta pregunta.

- *¿Cree usted que el aprender respecto de las culturas indígenas y del mundo ayudaría a lograr una mejor convivencia para la humanidad?*

Cuando se les exhortó a que señalasen si es que existe relación entre una mayor preocupación de la escuela por las culturas indígenas y del mundo y una mejor convivencia como humanidad. La mayoría señaló que sí

trae aparejada una mejor convivencia como humanidad, principalmente porque se sabría más de los otros (ama. 1,4,5,6). *"Sí porque yo creo que sí estaría más, es como más unido, y se sabe más, se sabe lo que pasa en otros países, culturas, esos mismos países de Africa en que los niños están ahí muertos de hambre, esas cosas y porque también, sabiendo por qué pasa eso. En Africa, en los animales y en todos esas cosas."* (ama. 6). En tanto un apoderado manifestó que no habría una mejor convivencia debido a que es imposible mejorar las relaciones, las personas tienen mucho miedo, desconfianza, el que se materializa en rechazo (ama. 3).

¿Habría problemas en la escuela Tobalaba para afrontar una mayor preocupación por las culturas indígenas y del mundo?

La mayoría de los apoderados mapuche señala que no habría problemas, que la escuela y los sujetos sociales que la comprenden están preparados y dispuestos para tamaño desafío, qué todo pasa porque el colegio se ponga las pilas y se podría afrontar con éxito (ama. 1,2). Por otra parte se señala que no habría problemas porque la escuela cuenta con buenos profesores (ama. 1,4).

Un apoderado cree que la escuela Tobalaba no tendría problemas, sin embargo, la escuela en su conjunto debería prepararse de mejor forma para asumir con éxito los cambios que supone la asunción de estas preocupaciones, cambios en profesores, estudiantes y apoderados (ama. 3).

- *¿El mejorar las relaciones entre las personas de distintas clases sociales y culturas ayuda a solucionar los problemas económicos y sociales?*

Todos los apoderados mapuche consideran que la mejora de las relaciones interculturales e inter-clases sociales podrían colaborar en la resolución de problemas socio-económicos de la sociedad. En términos sociales señalan que esto devendría en una mayor preocupación por las personas, lo que tornaría visible al otro y sus problemas (ama. 3,7), esto incentivaría una mejor convivencia que traería aparejada mayor solidaridad con el otro, ayuda mutua (ama. 1,4,5). Por otra parte, esta mayor visibilización del otro generaría una mayor comprensión de los problemas debido a que se podría aprender más respecto del otro y sus problemáticas (ama. 1,5). *"sí, porque la gente que no tiene esos problemas, ayudar a otras personas sería bueno, sí, ahí habría una comunión con ellos y aprenderían más."* (ama. 5). Así también un apoderado señala que de esta manera la sociedad estaría más unida (ama. 6).

Pese al beneplácito de los apoderados mapuche no existe un pronunciamiento tácito que vincule a una mejoría de las relaciones con una solución concreta de los problemas económicos. Un apoderado señala también que es imposible una mejora de las relaciones sociales e interculturales, puesto que el modelo asimétrico está muy afianzado (ama. 3).

- *¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje del inglés?*

Todos los apoderados mapuche consideran que es importante que en la escuela se lleve a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje del inglés, sin embargo, hay un apoderado que señala que el inglés es importante pese a que no le guste mucho (ama. 1).

Las razones que apoyan esta importancia que posee el inglés para los apoderados mapuche dice relación con tres aspectos, todos relacionados con su funcionalidad. Permite que los estudiantes tengan acceso a más y mejores posibilidades comunicativas, laborales y de estudios a futuro (ama. 1,4,5,6,7). Es importante pues se habla en muchos países (ama. 1,3). Permite acceder a gran cantidad de información, preferentemente escrita, a través de internet, libros, revistas, etc. (ama. 2).

Otro aspecto que relevó esta pregunta fue el relacionado con la implementación del inglés en la escuela Tobalaba. Es tan importante para los apoderados mapuche que debería enseñarse desde los primeros años escolares, ya sea kinder o primero básico y no como ahora que su enseñanza empieza recién en quinto básico (ama. 3,6). *"Hay que prepararlos, les enseñan cosas en inglés pero que yo sepa significa hola, cosas así, no como en otros colegios que están mucho más avanzados, en otros colegios niñitos de cursos de tercer año ya saben hablar inglés, acá no, acá no cachan ni*

una [no entienden] lo que es inglés, apenas saben lo que significa puerta, sería bueno..." (ama. 6).

- *¿Qué importancia tiene para usted el aprendizaje de la computación?*

Para todos los apoderados mapuche es importante que en la escuela se enseñe computación, debido a que es un instrumento fundamental para desarrollarse en la sociedad contemporánea (ama. 1,3,6,7). Permite mejores comunicaciones entre la personas y acceder a gran cantidad de información (ama. 4,5,6,7). En menor medida, la computación es importante puesto que en todos los ámbitos laborales se requiere conocimientos básicos computacionales (ama. 3,2).

En términos de implementación un apoderado señaló que debería enseñarse más seguido que como lo es actualmente, en que se imparte desde primero a octavo una vez por semana, *"...me gustaría que fuera más seguido, porque parece que ahora lo están haciendo una vez a la semana, es demasiado poco..."* (ama. 1).

En tanto una parte de los apoderados señaló que se deben tener precauciones respecto del uso del computador y darlo a entender como una herramienta benéfica más que como un arma destructiva o bien de uso exclusivamente recreacional (ama. 3,5), *"... yo encuentro que los niños se entusiasman en eso, y andan en la mente con eso, con los juegos, con esa cuestión, pero si la computación es para estudiar es bueno..."* (ama. 5).

- *¿Se deberían enseñar lenguas indígenas en la escuela Tobalaba?*

Todos los apoderados asienten ante la pregunta respecto de que si se debiese enseñar lenguas indígenas en la escuela Tobalaba. Las razones que apoyan dicha anuencia son variadas, entre ellas está el considerar que son nuestras raíces y nuestra lengua (ama. 3,6), porque la lengua es atractiva y novedosa para los niños (ama. 2) y porque permite mejorar las relaciones interculturales. Lo que deriva en una mayor posibilidad de conocer gente y saber lo que piensan (ama. 1,5). *"A mí me gustaría, varias, porque a mí me gusta conocer gente, conocer niños, que uno no sabe lo que ellos piensan, ellos piensan tantas cosas, me gustaría que él también aprendiera..."* (ama. 5).

Respecto de las apreciaciones del cómo debería darse el aprendizaje de la o las lenguas indígenas en la escuela Tobalaba, la mayoría de los apoderados se pronunció a favor de una enseñanza profunda de él o los idiomas, que permitiera que una vez terminado sus estudios salieran manejándola integralmente (ama. 1,3,6,7). *"a mí me gustaría el mapuche, porque donde usted vaya hay mapuche y bueno, para entendernos mejor con las demás personas..."* (ama. 1). Esto trajo como apreciación que debería ser por lo menos una vez a la semana un curso de idioma indígena (ama. 4,6) y desde los primeros años escolares (ama. 2). Otra parte minoritaria de los apoderados mapuche señaló una ambición más baja apuntando que la enseñanza debería lograr que los estudiantes supieran que existen distintas lenguas en el país (ama. 4,7), *"yo pienso que es bueno, por lo menos la parte básica de todas de todas las lenguas, de la lengua mapuche..."* (ama. 7).

- *¿Cambiaría al inglés por una lengua indígena o impartiría ambas?*

La mayoría de los apoderados mapuche señaló que no reemplazaría el inglés por una lengua indígena, siempre en el contexto de la escuela Tobalaba. Las razones que detentaron dichos apoderados fue el concebir al inglés como un idioma práctico e universal (ama. 2,3,5) y otorgar mejores posibilidades laborales (ama. 6). Un apoderado en tanto señaló que sería apropiado que se enseñara una lengua indígena en vez del inglés debido a qué considera que es más importante enseñar una lengua de acá, del país, antes que una extranjera, *"bueno sí, sí habría que cambiar el sistema sí, yo me quedo con lo que tengo aquí en Chile, en casa."* (ama. 3).

Cuando se les exhorta sobre su parecer de que en la escuela se impartieran ambas, tanto el inglés como la lengua indígena, casi la mayoría de los apoderados mapuche consideraron que sería la opción de su gusto (ama. 1,2,3,4,5,7).

- *¿Le gustaría que la educación sea bilingüe, indígena (mapuche) - español, en la escuela Tobalaba?*

Del total de los apoderados mapuche entrevistados sólo uno señaló que no le gustaría que en la escuela Tobalaba se impartiera una educación bilingüe indígena-español (ama. 5). La mayoría restante asintió con diversos grados de convicción, la mitad seguros, la mitad dubitativos.

Un apoderado afirmó que no sería pertinente un énfasis mayor a la lengua indígena en la educación por considerarla foránea, es más debería profundizarse la lengua española, ya que esta sería nuestra y no alguna lengua indígena (ama. 5).

Los apoderados mapuche que sí les gustaría esta nueva modalidad de educación se inclinaron por señalar que esto les reportaría beneficios a los estudiantes puesto que permitiría que ellos aprehendieran y aprendieran la lengua de mejor manera (ama. 2,3). Por su parte los apoderados dubitativos acogieron la idea pero señalaron que sería más apropiado que no sea bilingüe propiamente tal, sino que se incluyeran algunas palabras y conceptos de lenguas indígenas (ama. 1,4).

Dentro de las aprehensiones que suscitó en los apoderados mapuche, se destaca el de un solo apoderado que puso en el tapete el tema de la existencia o no de profesores dispuestos capacitados para implementar esta nueva modalidad educacional, es decir, profesores que por lo menos hablen una o varias lenguas indígenas, *"no sé si a lo mejor los profesores estarán de acuerdo (...) no sé si se podrá, si habrían profesores disponibles para esos idiomas..."* (ama. 1).

3.4.2 Sistematización de las Respuestas de los Apoderados Mestizos

- *¿En qué aspectos cree que ha cambiado la educación desde que usted fue estudiante de enseñanza básica?*

Los Apoderados mestizos se mantienen reticentes a emitir juicios de valor respecto de la orientación de los cambios que ha tenido la educación. No obstante señalar que sí han existido cambios (ame. 9,10,11,12). Sólo uno de ellos refirió a que la educación estaba mejor que antes, debido a su carácter más moderno lo que hace que los estudiantes aprendan más (ame. 8)

En términos formales se identificó otra forma más amplia (ame. 9), y se señaló que ahora se les hace investigar más a los estudiantes. En términos de contenidos se aprecian cambios debido a que se han incluido nuevas asignaturas como por ejemplo computación (ame. 10,11,12) y en respecto a las asignaturas 'tradicionales' estás poseen nuevos y más difíciles contenidos (ame. 8,9,11). Esto último desprende que por una parte para los apoderados sea más difícil ayudar a sus hijos, pero por otro les hace aprender junto con ellos. *"...muchas veces en que yo no puedo ayudar a mi hija porque van demasiado adelantados, o sea, les enseñan otras cosas que a nosotros no nos enseñaron, cosas que a mí me han servido también para poder aprender porque he aprendido harto con mi hija con las tareas que ella trae, que derrepente la mandan a investigar cosas, entonces para mí, pienso, es bueno porque ella aprende harto, van super adelantados..."* (ame. 10)

En cuanto a la visión que evidencian respecto de los profesores se destaca que los profesores no golpeen como antaño a los estudiantes, lo que demostraría que actualmente son mejores (ame. 8,9). *"[los profesores] son mejor los de ahora que los de antes, antiguos, porque antes uno se portaba mal y reglasos le llegaban a uno, ahora es totalmente diferente la educación."* (ame. 8) *"[ha cambiado] el trato de los profesores con los alumnos, porque antes era típico que un profesor castigaba mucho al alumno, le pegaba con el palo, la regla, si es que uno no hacía las tareas, ahora no..."* (ame. 9)

En cuanto a cambios en estudiantes y padres no se pronuncian.

- *¿Cómo se imagina a sus hijos (estudiantes) en treinta años más?*

Los apoderados mestizos ven con ojos optimistas el futuro de sus pupilos en treinta años más (ame. 8, 9,10,11,12). En tanto uno de ellos manifiesta una dualidad en tanto que también puede ser oscuro, ya que teme que su hija cambie para peor en el futuro, es decir, ceda ante los frecuentes problemas sociales que aquejan a los jóvenes del sector (ame. 10).

El optimismo lo fundan en que lograran tener una profesión (ame. 8,9,10,12), lo que devendrá en una mejor situación económica (ame. 11) y serán más que ellos (ame. 8). *"Sí, con estudios, trabajando, claro porque ella quiere estudiar vestuario, entonces ojalá le vaya bien le digo yo..."* (ame. 12). *"Ojalá con una profesión buena, que logre sacar sus cosas, [por]que uno derrepente no puede lograr eso."* (ame.8)

- *¿En qué medida la escuela Tobalaba contribuye a la realización de esos sueños?*

En general consideran que la escuela Tobalaba aporta a la realización de los sueños de sus hijos, esto debido a que la escuela cuenta con buenos profesores, preocupados y exigentes (ame. 10,11,12), se conversa y se hacen frente a los problemas sociales a los cuales están afectos los estudiantes (ame. 8,11,12), *"la escuela (...) nos ha ayudado bastante porque a los niños les conversan sobre estas cosas [la violencia, la delincuencia, la droga]"* (ame. 8) y porque lo que enseña le permite a sus hijos enfrentar de buena manera el futuro (ame. 10).

Un apoderado señaló que la escuela hace lo posible por dicha consecución de sueños, sin embargo, aprecia un esfuerzo insuficiente por parte de los mismos apoderados, sobre todo considerando los graves problemas sociales en que se encuentran los niños, familias desintegradas, drogas, etc. (ame. 9).

- *¿Esta escuela, en relación a otras escuelas básicas, da un tratamiento especial a los pueblos originarios?*

Todos los apoderados mestizos consideran que esta escuela posee una mirada y un trato particular con respecto a las personas y culturas indígenas. La mayoría lo fundamenta señalando que en la escuela no se les discrimina (ame. 9,11,12). *"...aquí no se hacen diferencias con ningún niño."* (ame. 9).

Otros señalan que a las personas indígenas se les ayuda y apoya, evidenciando una preocupación especial de la escuela por dichos estudiantes y apoderados (ame. 8,10). Y, por último, un apoderado señaló que en la escuela la temática de los pueblos indígenas está instalada, ya que se tratan aspectos de dichos pueblos, *"...porque en otros colegios nunca he visto esto de indígenas, más que en este puro colegio."* (ame. 12)

- *¿Qué opina respecto de que el día de la escuela coincida con el día de los pueblos originarios?*

Todos los apoderados mestizos se mostraron de acuerdo con dicho empalme de conmemoraciones, los fundamentos que le dan sustento a esta anuencia dicen relación con el considerar que de esta manera el día se resalta y adquiere más notoriedad (ame. 8,10), además permite que los niños aprendan y/o conozcan un poco más (ame. 12).

Otros aspectos que valoraron esta conjunción fue el considerar que es importante debido a que los pueblos indígenas constituyen parte de sus raíces (ame. 9,11). *"Me gusta, no sé, yo pienso que es importante. Mira, por eso te digo, son nuestras raíces y nunca se les ha hecho nada, yo veo esas noticias de cuando a los araucanos los están tirando, ellos han hecho mucho y no reconocen esas cosas aquí, el gobierno no reconoce, no es una crítica, el gobierno no reconoce esas cosas, cuando llega un extranjero, alfombra le ponen, pero a su gente, que es de su país, la hacen a un lado, el indio para allá..."* (ame. 9).

Distinguiéndose de lo anterior un apoderado señaló su importancia en la medida que evidencia que somos todos iguales, *"sí, estoy de acuerdo, porque no sé, seríamos todos la misma persona"* (ame. 12).

- *¿Qué aspectos se tratan en las reuniones de apoderados de la escuela Tobalaba?*

Los aspectos más recurrentes que señalaron los apoderados mestizos se vinculan con comportamiento y disciplina (ame. 8,9,10,11,12), notas del estudiante (ame. 8,9,10,12), organización de paseos (ame. 9,12) y asuntos de dinero para ocasiones y/o actividades especiales y consejos para los estudiantes (ame. 12).

- *¿Cuantos apoderados asisten a las reuniones de apoderados y cuales son las características de ellos?*

La balanza de asistencia de los apoderados a reuniones se inclina a menos de la mitad (ame. 8,12). Principalmente asisten por informarse del devenir escolar de sus pupilos, cuestión que se concibe como un deber y/o responsabilidad del apoderado (ame. 10,11). Un apoderado manifiesta el hecho de que siempre los que asisten son los mismos (ame. 11).

En tanto los apoderados que no participan de las reuniones de apoderados siempre serían los mismos (ame. 9,10) y no lo harían por 'no estar ni ahí' con la educación de sus hijos (ame. 8,10,11,12).

- *¿Cambiaría la forma o los contenidos de las reuniones de apoderados?*

Esta pregunta dividió a los apoderados mestizos, un poco más de la mitad de ellos señalaron que sería pertinente realizar cambios a las reuniones de apoderados (ame. 8,9,11), creyendo necesario que se realicen más charlas temáticas (ame. 11) que traten aspectos de interés público y/o de toda la comunidad escolar (ame. 9,11) y que logren quebrar con el abumimiento y la rutina de las reuniones tradicionales (ame. 8,9).

En tanto los apoderados que no harían cambios esgrimen que encuentran que las reuniones son apropiadas, se trata de todo un poco, por lo que no sería necesario inyectarles cambios (ame. 10, 12).

- *Respecto de la participación de los apoderados en la escuela*

Un apoderado mestizo señala que en un principio, cuando llegan los apoderados, estos asisten poco a las actividades, luego al ir conociendo el proyecto de escuela se empiezan a interesar y asisten más (ame. 12).

La poca asistencia de los apoderados a las actividades de la escuela se debería principalmente a que los apoderados están poco comprometidos con la escuela y la educación de sus hijos (ame. 12) y/o debido a que se encuentran inmersos en muchos problemas cotidianos y sociales, trabajo, niños, cansancio, etc. (ame. 8).

En términos generales se señaló que la asistencia a las actividades se debía al interés de los apoderados por ayudar y cooperar con la labor educativa del establecimiento (ame. 10,12) y, en menor medida, por el interés que estas despiertan para los apoderados (ame. 12).

Lograr una mayor participación de los apoderados en las actividades de la escuela es difícil puesto que se ve como un escollo la falta de motivación de los apoderados (ame. 8,11,12) y la injerencia de los problemas sociales como la droga, la cesantía, alcoholismo, etc. (ame. 11) y lo agotador de las jornadas laborales (ame. 11). En función de lo mismo lo apoderados mestizos señalan una serie de medidas que podrían palear las dificultades, generar mayor motivación en los apoderados, a través de reuniones más atractivas, facilitando la asistencia de los apoderados que tienen más de un hijo en la escuela haciendo reuniones en distintos días, escogiendo un horario más cómodo para los apoderados, después de la jornada de trabajo y, por último, un mejor trabajo de los dirigentes, más preocupados y comprometidos con la participación de los apoderados.

- *¿Cómo se trata a las personas indígenas en la escuela Tobalaba?*

Casi la totalidad de los apoderados mestizos considera que a los indígenas se les trata bien en la escuela Tobalaba (ame. 8,9,10,12) principalmente porque se les trataría como a todos los demás estudiantes (ame. 9,10). *"...los tratan bien, como a cualquier alumno, no hay diferencias porque es más negrito, porque tiene el pelo parado, porque es más mapuchito, no, son todos para ellos*

[escuela] igual..." (ame. 10) y más específicamente porque la escuela no es racista y no se fija en dichos aspectos de las personas sino en su calidad como tal, de persona (ame. 8).

En tanto un apoderado pese a señalar que en términos generales la escuela trata bien a las personas y culturas indígenas, existen descalificaciones para con ellos, respecto de lo mismo señala: *"Yo le digo a mi hijo: 'mira, como tú también eres mestizo, diles, mira, cuando tú veas que abusen, defiéndelos', 'ya mamá', me dice, 'siempre defendiendo a los demás, un día me van a dar una frisca'. No importa, pero yo voy a morir con mis ideales, yo creo que todos tenemos los mismos derechos, no sé po, pienso que es así la cosa. Por ignorancia, porque ellos nunca se han puesto a leer algo de nuestra historia (...) si son ignorantes es culpa del mismo país, el gobierno que los aísla, que 'estos indios', porque así los trata, si es verdad."* (ame. 9)

En tanto que un apoderado señala que se les trataría mal en esta escuela debido a que persisten manifestaciones de racismo y violencia, tal vez no dirigidas específicamente a dicha pobiación (ame. 11).

- *¿Cómo se les trata en el país a los extranjeros?*

Los apoderados mestizos refirieron a que en el país no se trata a todos los extranjeros de igual de manera, esto debido a que seríamos racistas, arribistas, es decir, que tratamos de ostentar mejor situación socio-económica y porque somos prejuiciados. También se identifica un papel preponderante de los medios de comunicación de masas (ame. 9,11).

En términos generales se concibe que los extranjeros peor tratados serían los peruanos, luego los bolivianos y, últimamente, también los argentinos (ame. 8,9,12). Las razones que explicarían el mal trato a los a peruanos se vinculan principalmente al hecho de que vendrían a usufructuar de fuentes de trabajo que corresponderían a los chilenos (ame. 8,9,10,12). *"A los peruanos (...) porque han sido chuecos también, ¿en qué sentido?, los trabajos. Donde está mi marido, al frente hay una construcción, despidieron como a cuarenta personas, y recibieron ochenta peruanos, porque ellos trabajan por menos, son desleales (...) por culpa de ellos desvalorizan el trabajo de la gente..."* (ame. 9).

Se trataría bien a los norteamericanos y a los europeos, porque posee mejor situación socio-económica que el resto de los inmigrantes (ame. 12).

- *¿Cómo se trata a los extranjeros en la escuela Tobalaba?*

Entre los apoderados mestizos las apreciaciones respecto de este punto se encuentran divididas. La mayor parte señala que a los extranjeros en la escuela se les trata bien (ame. 8,10,12). Esto debido a que se les trata igual que al resto de los estudiantes del país y suscitan admiración debido a su forma distinta de hablar (ame. 8,10), lo que haría que ellos tuvieran más amistades (ame. 10). *"...[A los peruanos] los trataban igual que otro niño, incluso esos niñitos tenían más amistad que cualquier otro niño, no sé si sería porque era de otro país o porque venían de afuera o por su manera de hablar..."* (ame. 10).

Los apoderados que encuentran que en la escuela Tobalaba se trata mal a los estudiantes extranjeros se basan en que los estudiantes foráneos son discriminados negativamente en la escuela (ame. 9,11).

- *En el caso de que hubiera escuelas sólo para indígenas: ¿Cree usted que aprenderían más y mejor? ¿Se solucionaría la discriminación?*

Los apoderados mestizos señalan fehacientemente que no sería apropiado que existieran escuelas separadas para mestizos e indígenas, debido a que esto generaría más discriminación y no permitiría evidenciar que seríamos todos iguales (ame. 8,12). Las escuelas segregadas no permitirían en efecto que todos fuéramos iguales, pese a que tal vez entre ellos se sentirían más cómodos o a gusto (ame. 12). Haría más visible la diferen-

cia, *"con mayor razón habría diferencias entre indígenas y los que estamos acá, se notaría más..."* (ame. 10) y atentaría contra la integridad social del país y obstaculizaría la integración de los indígenas a la sociedad dominante (ame. 11).

En otro orden, un apoderado señala que no sería apropiada la separación puesto que seríamos todos mestizos, por lo que la separación sería arbitraria en tanto privaría a las personas de componentes de su identidad (ame. 9). *"Habrían más problemas, porque los que no se consideran, mira yo te voy a decir una cosa, creo que desde el momento en que tú eres chileno, naces de una mujer, sos indígena te guste o no te guste, yo no soy neta de la raíz, pero tengo sangre española, chilena y quizá de cuántos más, o sea, con la raza de los abuelos, se supone. Porque mira, llegaron los españoles, según el cuento que yo supe, los araucanos pelearon, los araucanos se tuvieron amores con las españolas, los españoles con las araucanas, entonces eso se mestizó, así que no puedo pelear, porque a lo mejor yo también tengo sangre, entonces para mí somos todos personas y listo, se acabó. Entonces yo digo que no puede haber un colegio, porque si fuera así yo no sé en qué colegio podría ir, porque soy mestiza, tendría que ir un rato a uno y un rato a otro. Entonces yo creo que todos tienen que estar juntos, tanto araucanos, como chilenos, como españoles, como quieran llamarlos, eso es lo que yo creo."* (ame. 9).

Deductivamente los apoderados mestizos señalan que las actuales escuelas integradas y/o multiculturales, permiten una superación más efectiva de la discriminación (ame. 12) y en el ámbito cognoscitivo posibilita el conocimiento de personas con otras raíces y aceptarlo como un igual, como parte de nuestra cultura (ame. 11).

- *¿Somos todos iguales?*

Entre los apoderados mestizos cobra más relevancia la diferencia que la igualdad, es así como independientemente de su consideración respecto de la igualdad de facto de las personas, señalan las diferencias en términos ideacionales de cada una de las personas (ame. 9,10,11). *"Es que nadie puede ser igual a otro porque todos pensamos diferente, todos somos diferentes"*. (ame. 10). *"Somos humanos, tenemos los mismos defectos, pero en si, de pensar, no pensamos igual. En este sentido somos diferentes, porque tú tienes una mentalidad, una manera, y yo tengo de otra, y no te puedo imponer a ti lo que yo siento."* (ame. 9).

- *¿A qué se deberían las diferencias sociales y económicas entre las personas?*

Las diferencias sociales y económicas se deberían al producto de la interacción de dos factores, el personal y el socio-económico propiamente tal.

En términos personales, los apoderados mestizos reconocen que las diferencias sociales y económicas obedecen a lo trabajadora que es una persona (ame. 8,9,11,12), el mejor o peor desempeño en el trabajo responde al esfuerzo y sacrifico que los individuos hagan (ame. 8,10,11). Otro aspecto se relaciona con lo aprovechadores o no que sean las personas, es decir, mientras más aprovechadoras mejor situación socio-económica poseen (ame. 8,10) y, en la misma línea se aprecia que el conformismo de la gente también la lleva a estancarse en las situaciones más desmejoradas (ame. 9,10). *"Algunos tienen dinero por su esfuerzo, por su educación, hay otros que se quedan, que se conforman con lo que tienen, algunos son más ambiciosos que otros, solamente lo que el señor nos puede mandar y conformarnos con eso solamente"* (ame. 10).

Los apoderados señalaron que en términos sociales las diferencias obedecen a la conjunción de tres órdenes, el respaldo socio-educativo que posean las personas, en el sentido de más y mejores redes sociales que le apoye y el usufructo de más y mejor educación (ame. 9,10,11,12). En términos económicos deducen que las