

**UNIVERSIDAD AUSTRAL DE CHILE
FACULTAD DE FILOSOFIA Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE ANTROPOLOGIA**

Profesor patrocinante
Sra. María Pía Poblete S.
Inst. Ciencias Sociales

**EDUCACION Y ETNICIDAD UNA MIRADA
ETNOGRAFICA A LA COTIDIANIDAD EDUCATIVA
DE ENSEÑANZA MEDIA**

Tesis para optar al Título de Antropología
y al Grado de Licenciado en Antropología

MARCELA LORENA GONZALEZ RIOS

VALDIVIA 2006

Índice General

	Páginas
Capítulo I	Introducción 2
Capítulo II	Planteamiento del Problema 8
	1. Política Educacional, Mercado de Trabajo y Etnicidad 12
	2. Ganadores y Perdedores en la sociedad 15
Capítulo III	Marco Conceptual 19
	1. Sobre Educación 19
	1.1 Teoría de la reproducción Cultural. 20
	1.2 Teoría de la Resistencia 26
	2. Sobre el Concepto de Etnicidad 29
Capítulo IV	Enfoque Teórico Metodológico 39
	1. Etnografía 39
	2. Construcción Etnográfica 40
	2.1 Criterios de Construcción. 40
	2.2 Proceso Etnográfico 43
	3. Técnicas de Recolección de Datos 49
	4. Análisis de la Información 52
	5. Etapas de Investigación 52
Capítulo V	Etnografía 54
	1. Contexto 54
	1.1 Descripción de Panguipulli 54
	1.1.1 Perfil Físico 54
	1.1.2. Perfil Demográfico Sociocultural 56
	1.1.3. Perfil Socioeconómico 57
	1.1.4. Perfil Educacional 58
	1.2. La Unidad Educativa 59
	1.2.1. Espacio Físico 60
	1.2.2. Las Oficinas 61
	1.2.3. Los pabellones 62
	1.2.4. El Aula 63
	1.2.5. El Patio 65
	1.2.6. Comunidad Educativa 66
	1.2.7. Curso Observados 68
	a) El 4° Medio 68
	b) El 1° Medio 71
	1.2.8. La Jornada Liceana 74
	a) Jornada Mañana 74
	b) Jornada Tarde 83
	1.2.9. Los Internos, El Internado y La Ciudad. 89
	a) La llegada de los Internos 91
	b) Un día de Semana 92

2. Diferenciación: Una Práctica Cotidiana en el Espacio Educativo.	95
2.1. Sobre la composición del estudiantado: elementos para la comprensión de su diversidad.	95
2.2. Cursos Pilotos: La alternativa para administrar la diversidad de acuerdo a los requerimientos del sistema educacional y social.	102
2.3. Conduciendo la diversidad: La orientación al desarrollo personal, una tendenciosa intervención desde discurso pedagógico.	106
3. La etnicidad en el contexto escolar.	112
3.1 Datos de Contexto.	112
3.2. En la Institucionalidad Educativa.	113
3.2.1. La etnicidad bajo el discurso de la Igualdad.	113
3.2.2. Los Estereotipos del indígena en el discurso pedagógico	116
3.3 En el Espacio Estudiantil	119
3.3.1. La amistad: Un construcción basada en la residencia y procedencia	120
3.3.2. Los estereotipos ligados al rendimiento: la relación de amistad entre la procedencia, nivel socioeconómico y las oportunidades.	125
3.4. Autoidentificación mapuche y educación	129
3.4.1.Los elementos que son tomados para la autoidentificación mapuche.	130
3.4.2. La educación y lo mapuche.	133
3.4.3. Las opciones de proyección profesional en estudiantes mapuche.	135
Capítulo VI Conclusiones	140
Bibliografía	146
Anexos	

Índice de Figuras		Páginas
Figura N°1	Mapa Ubicación Referencial Provincia de valdivia, Comuna de Panguipulli	55
Figura N°2	Plano General	62
Figura N°3	Pabellón 1	63
Figura N°4	Pabellón 2	63
Figura N°5	Pabellón 3	63
Figura N°6	Sala 1	64
Figura N°7	Sala2	64
Figura N°8	Sala3	64
Figura N° 9	Sala de Computación	65
Figura N°10	Patio	

Índice de Cuadros		Páginas
Cuadro N° 1	Matricula Enseñanza Basica	67
Cuadro N° 2	Matricula Enseñanza Media	67
Cuadro N° 3	Matricula Enseñanza Basica y media.	68

Resumen

En el siguiente informe se presenta un estudio realizado en un establecimiento de enseñanza media de la Comuna de Panguipulli, Región de Los Lagos, durante el año 2001, con el objetivo de conocer y describir las relaciones de etnicidad dentro del contexto educativo.

Se trata de una investigación que nace del Proyecto “DID S-2000-35 Comunidades Mapuches y Educación: la penetración de la escuela en las comunidades de Llongahue y Cayumapu - Panguipulli”, como una manera de ofrecer un acercamiento a la cotidianidad liceana, desde un enfoque etnográfico, centrándose en la etnicidad como elemento de análisis.

Introducción.

En este estudio, se busca conocer la cotidianidad educativa liceana desde una perspectiva etnográfica.

El objetivo general es describir e interpretar las relaciones de etnicidad en la cotidianidad educativa, al interior de un establecimiento de enseñanza media. Para el efecto se seleccionó el establecimiento de la comuna Panguipulli con mayor población de origen mapuche (23,7% del total) que coincidió además con un alto porcentaje de alumnos internos (42%) provenientes de sectores rurales y poblados cercanos.

La etnografía presentada, nace como una manera de develar mediante qué mecanismos el sistema educativo, en su afán homogenizador digiere la diferencia étnica de la composición del alumnado. Se elaboró a partir de temáticas que surgieron de la experiencia en terreno y pretende retratar los espacios educativos como sitios en los que diariamente se encuentran y surgen procesos de socialización, de producción y reproducción de formas de expresión, de intercambio y negociación de identidades, sean estas juveniles, de género, étnicas, de procedencia rural o urbana o de clase social.

El presente documento se inserta dentro de los estudios etnográficos sobre educación, y espera contribuir al debate sobre las políticas educacionales, currículo intercultural y acceso igualitario a educación pública y de calidad en el país.

Capítulo I

Antecedentes.

La anexión del territorio mapuche de Panguipulli al Estado Chileno en las últimas décadas del S XIX trajo consigo un aumento en las relaciones interétnicas entre mapuches y no mapuches y con ello la imposición de un orden jurídico orientado a la integración de la sociedad mapuche al estado nacional. En condiciones desventajosas, pues el espacio propio se iba reduciendo cada vez más producto de las violentas usurpaciones de tierras, las comunidades mapuche desplegaron estrategias para hacer frente al proceso de conquista y colonización que tenían sobre sí. Una de ellas y quizás la más importante a la hora de facilitar el contacto y evitar los abusos, fue la búsqueda del aprendizaje de lecto-escritura del castellano y de las operaciones aritméticas (P. Poblete 2001 a).

En 1903 la escuela fiscal llega a Panguipulli y al año siguiente se instala la escuela misional, lo que acercó la educación formal a las comunidades; no obstante, según los resultados de la investigación realizada por Pía Poblete (2001a:7) sobre la penetración de la escuela en comunidades mapuche de la zona, antes de aquellos años, todavía en el siglo XIX, algunas familias ya se habían organizado para acceder a ella enviando miembros hacia Valdivia y a otros centros poblados para trabajar y asistir a escuelas fiscales y misionales. La necesidad de conseguir la educación y específicamente el dominio de la

lengua española y del cálculo matemático para defender el espacio propio, superó el alto costo económico y cultural que ello implicaba.

Poblete señala que durante las primeras décadas del mil novecientos son las comunidades las que se organizan para alcanzar la educación, situación que permitió mantener cierto control y presencia en el espacio educativo(2001 a); la motivación continuaba siendo la valoración asociada a la defensa del espacio propio, de la tierra y de la cultura.

A mediados de siglo la instalación de más escuelas e internados en la zona incrementó el número de miembros en la comunidad que accedieron a la educación formal, asistiendo al menos por un tiempo a la escuela, lo que por una parte permitió un mejor manejo de las relaciones con el mundo wingka pero por otra parte fue generando la paulatina pérdida cultural producto de la desvalorización de la cultura de origen de los alumnos y de la imposición de un modelo cultural ajeno, en la práctica educativa cotidiana en el espacio escolar.

En este período se hizo efectiva la presencia del Estado a través del control del espacio escolar lo que provocó su distanciamiento definitivo entre la cotidianidad comunitaria y la escuela. Ello se acrecentó “con la imposición de la obligatoriedad de asistencia en concordancia con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria” (Poblete,2001b). Un nuevo orden, planificación y restricciones, se apoderaron del ambiente educacional, generando nuevas experiencias vinculadas al uso obligatorio del español y a la restricción y negación de la cultura de origen.

La valoración que se hace de la educación continuó siendo positiva pero se desligó del concepto de escuela, el cual se asoció a nociones relacionadas con la “imposición de un sistema de enseñanza que acabaría con los mapuche” (Poblete,2001 a).

El sistema educativo en la actualidad se ha ido expandiendo en las zonas rurales. Los problemas de acceso se han trasladado a un segundo plano, sin embargo es un tema continúa siendo materia de preocupación. Esta vez se demanda por la incorporación de etnocontenidos y, en algunos casos, por la docencia de profesores mapuche. La educación ahora se valora “como medio para insertarse en el mundo del trabajo y no siempre existe confianza de que sea útil para este proposito” (Poblete,2001b.).

La pérdida de la capacidad de autosustento en las comunidades viene obligando a las nuevas generaciones, desde hace un tiempo, a optar por trabajos remunerados, lo que en la mayoría de los casos ha implicado el traslado de residencia a centros urbanos, pues es donde suelen generarse más posibilidades ocupacionales. La inserción laboral entonces, es una preocupación constante en las familias mapuche, pues en situación de reducida cantidad de tierra de propiedad familiar, constituye la única forma de subsistencia.

Del alto número de población indígena residente en los centros urbanos (INE, Censo 2002) se deduce que la búsqueda de alternativas lleva a proyectar en la inserción laboral urbana una posibilidad de sustento que permitirá hacer viables los proyectos de vida de las nuevas familias. Poblete expone al respecto, que para la familias de la comunidad el vínculo que se genera con la urbe a través del parentesco, ha tenido implicancias en la economía doméstica, pues la extensión de relaciones familiares a centros más poblados se

ha traducido históricamente en mayores opciones u oportunidades de acceder a distintos medios directamente vinculados con el sustento familiar¹.

En este contexto el nivel educacional cobra importancia pues existe una relación entre una mayor escolaridad y mejores posibilidades laborales y/o mejores remuneraciones (Mideplan,2000), motivo por el que una cantidad considerable de población joven indígena, migra desde sus comunidades de origen a sectores urbanos. No obstante, estadísticas censales muestran que la inserción laboral de la población indígena residente en centros urbanos ocurre mediante trabajos mal remunerados y de baja calificación (Grebe,1997).

En un medio donde la diferenciación étnica ha tenido su expresión histórica en la estratificación social², la selectividad laboral es una de las instancias donde ésta actúa disimuladamente. La baja inserción laboral que caracteriza la experiencia de trabajo de los mapuche generalmente se explica por el bajo nivel educacional, no obstante se ha demostrado también que el bajo ingreso económico es el que impide una mayor escolarización y por tanto la obtención de mejores empleos.

Investigaciones de procesos migratorios de población mapuche a centros urbanos explican que las dificultades económicas para acceder a la enseñanza media completa y luego a la enseñanza superior (Técnica o Universitaria) se hacen presente en el tema de oportunidades laborales, pues la baja escolaridad que posee la mayoría de la población indígena del país hace que puedan acceder "...a trabajos no especializados y mal

¹ Ver a: A. Bello, 1997 Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para la Mujer. Instituto de Estudios Indígenas, UFRO. Santiago.

² Ver a Vitale, L. 1992. Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina. Editorial Planeta, Buenos Aires.

remunerados. Generalmente, las mujeres se incorporan en el mercado laboral como empleadas domésticas; y los hombres como panificadores u obreros de la construcción... A ello se suman las dificultades adaptativas en el nuevo medio, los riesgos que presentan diversos ambientes periféricos (delincuencia, alcoholismo, drogadicción, etc.), de desajuste o desorientación sociocultural, de crisis de identidad étnica, acentuadas por la incompreensión cultural y prejuicios étnicos” (Grebe,1997).

En la investigación presentada a continuación, las características de esta inserción laboral en la estructura social, dependiendo del grado de identificación con el sector y su realidad social, es para los jóvenes estudiantes un referente de proyección personal que de alguna manera perfilará motivaciones y expectativas, y éstas a la vez la continuación o deserción del sistema educacional. Generalmente las opciones que se manejan son limitadas, razón por la cuál se ve una tendencia a la reproducción de un sector social caracterizado por la baja situación económica y por una inserción en el medio urbano carente de seguridad social.

Capítulo II

Planteamiento del Problema

“Si extrapolamos las tendencias estructurales de producción y realización capitalistas globales y las necesidades de calificación de la fuerza de trabajo latinoamericana de las empresas transnacionales sobre las estructuras ocupacionales contemporáneas en América Latina, entonces podemos inferir de manera hipotético deductiva el perfil del futuro subsistema educativo subcontinental”

(Dieterich,H. La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. 95:98)

En América Latina la *escuela* se instala siendo parte de un proyecto de invasión y colonización europeo. Llega con la empresa colonizadora, para quedarse y consolidarse luego, como la instancia educativa oficial, junto a la instauración de los estados naciones. La educación en cambio, como mecanismo de transmisión cultural siempre existió en los pueblos amerindios, pues aseguraba su reproducción cultural.

En la ideología colonizadora, que “se presenta como impulso redentor y civilizador”(Bonfil Batalla,G. 1991:118), el colonizador es el personaje que cree asumir una tarea que Bonfil Batalla la retrata como: “conducir por el buen camino a los colonizados. Y el buen camino es sólo uno: el suyo”³.

³ Si bien la idea de conducir a la colonizados (o indígenas) hacia el modelo cultural del colonizador sugiere la búsqueda de la homogenización cultural de toda la población, B.Batalla plantea que es precisamente la

En los Estados Naciones, la idea del buen y el mal camino⁴, llegó a consolidarse en una política estatal reflejada en toda la administración gubernamental, sobretodo en la política educacional.

Una de las líneas ideológicas más fuertes del Estado Nación es la idea de *unidad nacional* a través de la *unidad de la cultura nacional*. El Estado, agente que organiza política y administrativamente la nación, es el que se empeña en la unificación de la cultura de los pueblos que están en su territorio, lo que inevitablemente significa la negación de la existencia de otros grupos o poblaciones étnicas en él. B. Batalla (1991) propone que en los pueblos precoloniales no se buscaba la unificación cultural de las poblaciones dominadas, se utilizaba el matrimonio para establecer relaciones y mantener la hegemonía; son los estados naciones los que van a imponer la idea de unidad cultural en el territorio nacional pues en el período colonial la *diferencia* era de utilidad, en la medida que hacía posible mantener el sistema.

acentuación de la diferencia, lo que permitió la relación dominación - subordinación que es la que finalmente posibilitó la consolidación del sistema político, económico y social colonial. Afirma que “El régimen colonial... es por definición contrario a la unificación cultural. Está en su propia naturaleza marcar y remarcar la diferencia... pero en su justa medida, para no desaparecer como sistema” (Batalla, Bonfil 1991:118).

Vitale (1992), explica al respecto que en la comprensión de las relaciones sociales coloniales se hace necesario tomar al mismo tiempo las categorías etnia y clase social, pues la actividad productiva de minas, haciendas y plantaciones “bajo el régimen de encomienda y mita y, posteriormente, los inquilinos, terrazgueros y apareceros...” (1992:160), que dio lugar a las primeras relaciones serviles de producción, tuvo como mano de obra explotada a indígenas, mestizos y multiétnias africanas. De este modo comienza a perfilarse la estructura social actual en los países colonizados de América Latina, entre ellos Chile.

La población indígena fue posteriormente forzada a la proletarización, cuya explotación permitió la acumulación de capital en los sectores sociales que mantenían el control económico y político; sentando así las bases para la instauración del sistema capitalista en América Latina.

Ver a Vitale 1992...

⁴ Quien ofrece una mirada más detallada a estas ideas es Alvarado, B. Miguel, 2003. *Metáforas e Identidades*, Facultad de Humanidades. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso - Chile.

La razón del por qué en el estado nación se plantea el objetivo de unificación cultural, está en los orígenes del mismo, ya que nace producto de una ideología de un sector social que no tiene una matriz cultural de origen amerindio, es producto de descendientes de los portadores de la cultura de colonizadores, llamada por Huayhua (1999:67) “cultura blanca- mestiza”⁵. Este modelo político administrativo, va de la mano con nociones de modernización y progreso, lo que se asocia de inmediato a formas culturales no indígenas. Ello explica la “solución imaginada”⁶ de una campaña para “civilizar” a la población indígena. “Civilizar” para incorporar a esta población, de manera útil, al proyecto sociopolítico que se estaba instaurando⁷.

Para el logro de la *unificación cultural*, la educación es la principal herramienta utilizada (Bonfil Batalla, 1991). La idea de la escuela uniforme para toda la población lleva en el fondo este objetivo, el cual necesariamente se traduce en la eliminación de la diferencia⁸.

Unificación cultural, sin embargo, no significa unificación social, ya que la diferencia es la que permite el mantenimiento del orden que el actual sistema económico requiere. Eric Wolf plantea al respecto que “Una característica destacada de los complejos industriales y de plantación edificados bajo auspicios capitalistas en todo el mundo ha sido la yuxtaposición de grupos de diferentes orígenes sociales y culturales” (1987:458-459). Es

⁵ Huayhua, M. 1999. “Los procesos de deslegitimación de la condición humana del indígena, en el almeida, J. (comp.) El Racismo en las Américas y el Caribe. Abya – Yala. Quito - Ecuador.

⁶ Ver a: Huayhua, M.1999:67; Bonfil Batalla 1991:120

⁷ Proyecto político que para Vitale (1992) y Wolf (1987) se entiende dentro de la expansión del capitalismo mundial.

⁸ Ver a Marimán, Pablo (1997) en Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer. Instituto de Estudios Indígenas, UFRO. Chile.

la fuerza de trabajo forzada la que permite crear un excedente en el proceso de producción que irá consolidando el modelo capitalista; fuerza de trabajo que puede ser forzada en la medida que existe una desvalorización como tal, la cual tendrá referentes étnicos⁹ Es el caso de “Los Latinos en EEUU” quienes en su gran mayoría desempeñan labores de trabajo doméstico, de servicios o de construcción, por ejemplo.

El mercado de trabajo bajo el modelo capitalista, que en países latinoamericanos tiene carácter dependiente¹⁰, lleva una segmentación étnica históricamente acumulada que permite comprender la exclusión y prevalencia de determinadas poblaciones étnicas en ciertos estratos de la estructura social, pues ésta se hace notar en las sociedades actuales. Wolf expresa al respecto: “Las expresiones raciales reflejan el proceso político por medio del cual a poblaciones de continentes enteros se les convirtió en proporcionadoras de fuerza de trabajo excedente y forzada. Bajo el capitalismo estos términos no perdieron su vinculación con la incapacidad civil. Siguen evocando en nosotros descendencia de esas poblaciones subyugadas y por eso se niega a sus descendientes acceso a porciones elevadas del mercado de trabajo” (Wolf, 1987:461)

En el caso de Chile, la población mapuche, desde la incorporación de sus territorios a la nación, paulatinamente se va integrando en los estratos bajos y bajos medios de la sociedad chilena a través de la venta forzosa de mano de obra como producto de la expropiación de tierras y de la subordinación cultural. Es esta subordinación social y cultural la que se verá reflejada en el sistema educacional, tanto en la alta deserción escolar

⁹ Y también de género, que aun cuando no es este nuestro foco de estudio, en los resultados se evidencia a esta realidad.

¹⁰ Ver a: Osorio en Gilbert, Jorge. 1997:569. Introducción a la Sociología. LOM ed., Chile

de la población, como en la ausencia, negación y exclusión de contenidos y perspectivas en el currículum educacional, proveniente de esta etnia.

Con el desarrollo de la industria, la constante automatización irá requiriendo cada vez más una fuerza de trabajo especializada en conocimientos tecnológicos, a las que solo ciertos sectores pueden acceder, en tanto es necesario disponer de recursos que permitan no sólo un acceso a la formación, sino también la permanencia en el sistema educativo. En este proceso, la población más desprotegida en términos económicos y culturales, que es la que compone los sectores más bajos en la estructura económica del país, compuesta por un importante porcentaje de población indígena urbana, es la que va quedando postergada.

1. Política Educacional, Mercado de Trabajo y Etnicidad.

Creo importante detenernos en este punto, para profundizar en la relación que estos tres elementos (política educacional, mercado de trabajo y etnicidad) tiene en el contexto de sociedades colonizadas como la nuestra.

El proyecto modernizador va reflejarse en el sistema educativo, el cual según los requerimientos estructurales o mayores, en contextos nacionales e internacionales, se modificará de acuerdo a lo *necesario*. Por supuesto, modernización y economía son conceptos que van de la mano. Apple es claro al respecto: “Pensemos en las actuales peticiones de reformas educativas que surgen de las relaciones entre la educación y el trabajo (asalariado). Gran parte de las iniciativas actuales de reforma se justifican, entre

otras cosas, por tratar de reforzar las conexiones entre la educación y el proyecto más general de *satisfacer las necesidades de la economía....*” (Apple, 2001:33). Por su parte, Heinz Dieterich plantea que: “La estructura de producción y realización mundial del capital determina la estructura ocupacional mundial, la que a su vez condiciona la estructura del sistema educativo mundial, del cual los sistemas educativos nacionales son funciones o subsistemas dependientes” (Dieterich, 1995:97).

Y es que la última Reforma Educacional Chilena, que sobretodo en el sector público todavía no termina de implementarse, tuvo como requerimientos para su formulación: “La conveniencia de poner al día la enseñanza que imparte el sistema, en la perspectiva de los esfuerzos por la modernización del país y la resolución de los grandes desafíos de índole económica, social y cultural que enfrenta la sociedad chilena en la proximidad del tercer milenio” (Mineduc, Decr. N° 40 -1996).

Una de las innovaciones más novedosas y fundamentales de esta Reforma, es la autonomía curricular de las escuelas, que implica el traspaso de decisiones a los establecimientos educacionales que antes eran responsabilidad del Estado. Lo anterior, junto al respaldo económico (subvención) que el Estado entrega a los sostenedores de los establecimientos por alumno matriculado, va a constituir un atractivo para la inversión del sector privado en educación.

En el contexto de un país que desde la década de los ochenta avanza hacia la consolidación del neoliberalismo, estas disposiciones tienen importantes consecuencias en el perfil de la educación pública y privada que será entregada a la población. Por una parte,

se fomentará una educación orientada a una inserción en ámbitos productivos específicos. Por otra parte paulatinamente aumentará el deterioro de la equidad en la calidad de educación (Riesco, M. 2002)

Con motivo del Simce, al menos una vez al año, el tema de la calidad de la educación pública se apodera del protagonismo en los medios de comunicación y de manera ligera se contrastan los resultados del sector público con el sector privado y se afirma que “los establecimientos municipales presentan peores resultados que los particulares” (Riesco, 2002:17). Frente a ello, se construyen variados argumentos que explican la necesidad de profundizar las políticas privatizadoras en educación pues se comprueba la ineficiencia de la administración pública y el éxito de la competencia entre establecimientos y mejoramiento de la calidad educativa, obviando en el debate los resultados de investigaciones y evidencias que muestran que la privatización “no es el camino para mejorar los procesos de aprendizaje de niños, niñas y jóvenes” (Riesco, 2002:17)

Apple explica esta tendencia y las vincula además con proyectos culturales que de manera latente se van instaurando en la lógica colectiva del *sentido común*. Expone que en torno a la educación pública se va creando el concepto de “horrorosamente derrochador [y continúa:] Y, en momento de grave competencia internacional, las escuelas no consiguen producir una mano de obra suficientemente calificada, adaptable y flexible. Como ya señalé, en relación con esta idea de las escuelas como productoras de *capital humano* hay

un plan cultural de importancia equivalente, referido a los conjuntos de lógicas sociales que deberían orientar nuestra conducta diaria.” (Apple 2001:33).

Tales lógicas tienen que ver con el mecanismo de competencia en los mercados, con la lógica de la oferta y la demanda. Pero agrega además, que si bien se estimula y se orienta a los participantes a funcionar dentro de una economía de mercado, existe un objetivo crucial que va mucho más allá y que consiste en que las personas necesitan también que se les estimule para aceptar que tiene todo el sentido que haya *ganadores* y *perdedores* en el sistema, pues un proceso de este tipo crea riqueza (Apple, 2001).

2. *Ganadores y Perdedores* en la sociedad

El debate respecto a la diferencia en la calidad de la educación que favorece al sector de la población que estudia en establecimientos con aportes privados y que subvalora la educación municipal, excluye el peso de variables tan relevantes como el nivel socioeconómico de los grupos que cada sector atiende.

En un artículo de la revista *Docencia* (Riesco,2002), se presenta una discusión respecto a los resultados de la calidad de la educación en el país según el Simce, basada en investigaciones realizadas, donde se toma en consideración el nivel socioeconómico de las familias de los estudiantes, demostrando “que el principal efecto de la política de subvención en educación es un incremento en la reubicación..., ya que los mejores estudiantes de las escuelas públicas se cambiaron al sector privado [...] lo que tendrá como resultado una mayor segregación de los estudiantes y una mayor estratificación entre

establecimientos públicos (municipales) y particulares subvencionados y privados” (Riesco, 2002:20). En la discusión se analiza la relación entre sector socioeconómico y rendimiento escolar, donde el nivel socioeconómico está en proporción directa con el rendimiento escolar, es decir a *mayor nivel socioeconómico familiar, mayor rendimiento escolar del alumno*¹¹.

La diferencia en el acceso y calidad de la educación recibida queda reflejada en los procesos de inserción laboral, tal como se ha planteado hasta aquí, y ello a su vez tiende a mantener esta segmentación donde se cruzan las variables trabajo, educación y nivel socioeconómico, y donde, según el interés de este estudio, la etnicidad participa en el mismo proceso, tanto en ámbitos objetivos (trabajo, ingreso, acceso de educación...), como en ámbitos subjetivos (es el caso de las identidades sociales).

Esta relación no es novedad y llama la atención como aquellos procesos de desigualdad estructural se han instalado en el sentido común, pareciendo normales. El posicionamiento hegemónico, en la ideología, en el sentido común, de una lógica de la inequidad, de la desigualdad, de como Apple señala, la existencia de ganadores y perdedores en el sistema, es el soporte cultural mediante el cual ha sido posible sostener y hacer crecer el sistema socioeconómico, cuya expresión actual se denominamos neoliberalismo.

¹¹ Respecto a esto, Bourdieu aborda de manera sociológica el tipo de relación entre mayor nivel y calidad educacional y mayor nivel socioeconómico. Explica que las familias tenderán a mantener su estatus: “...con todos sus poderes y privilegios... mientras mayor sea el capital cultural que una familia posea en relación también al capital económico, mayor será la inversión en la educación escolar” (Bourdieu, P. 1998:109). De la misma forma va a explicar también cómo es que se va produciendo una segmentación laboral en relación al nivel y calidad educacional y esto en relación a la situación socioeconómica de la familia de procedencia y

Este autor plantea que el concepto hegemonía “es una herramienta esencial para descubrir formas mediante las cuales circula y se utiliza el poder diferencial en educación y en la sociedad en general [...] El concepto hegemonía se refiere a un proceso en el que los grupos dominantes en la sociedad se unen para formar un bloque y mantener el liderazgo” (Apple, 2001), liderazgo que una vez instalado en nuestro imaginario colectivo va gobernando las interpretaciones y explicaciones del *cómo son las cosas*, de tal manera que ya no nos llama la atención, en este caso, la desigualdad de oportunidades.

Si bien las relaciones hegemónicas generalmente se piensan en términos de poder económico, “...es esencial que reconozcamos siempre la multiplicidad de relaciones de poder que atraviesan la raza, el género, la sexualidad y la *capacidad*” (Apple 2001:40).

Este es el punto que provoca el interés y la discusión de este estudio. El objetivo de Tesis se plantea como una manera de indagar en la relación entre la educación y una de las dimensiones sociales sobre la que se han construido desigualdades tanto económicas como de valor cultural: la etnia.

La atención se centra en conocer cuál es la relación entre la educación, como práctica y como sistema, y la etnicidad, como categoría social y como identidad, en la cotidianidad escolar.

En resumen, *el objetivo de esta tesis será la descripción e interpretación de las relaciones de etnicidad en la cotidianidad educativa, al interior de un establecimiento de enseñanza media en la comuna de Panguipulli.*

cómo esto va manteniendo especies de monopolios en ámbitos tanto ocupacionales como de poder. Ver: Bourdieu, P. & Passeron J. C. 1998. La Reproducción. Editorial Laia, Barcelona.

Capítulo III.

Marco Conceptual.

1. Sobre Educación

Tanto la Teoría de la Reproducción Cultural como la Teoría de la Resistencia en Educación, aportan elementos teóricos complementarios desde los cuales puede abordarse el estudio realizado.

La primera se caracteriza por proponer que el sistema educativo reproduce ciertos elementos culturales, ideológicos y materiales, fundamentales para la perpetuación de la sociedad de la cual proviene, a través de mecanismos de instrucción e inculcación bastante elaborados.

La segunda nace como una forma de frenar el espíritu determinista que para los autores, es el legado teórico de la anterior. Ésta plantea que no todo lo que ocurre en las escuelas es reproducción de una sociedad dominante, por lo tanto pone énfasis en el estudio de aquellas prácticas que dificultan y alteran la imposición ideológica; es decir, se ocupa de las prácticas llamadas contra-hegemónicas, ocurridas en la cotidianidad educativa.

A continuación se presentan los principales planteamientos de estas propuestas teóricas.

1.1. Teoría de la Reproducción Cultural

Los autores franceses Pierre Bourdieu y Jean Claude Passeron (1998), son los principales exponentes de esta teoría que centra su análisis en los mecanismos mediante los cuales las sociedades, específicamente las capitalistas se reproducen, se ocupa tanto “de los principios que subyacen a la estructura y a la transmisión del campo cultural de la escuela, como [de] la forma en que la cultura de la escuela es producida, seleccionada y legitimada” (Giroux, 1997:119).

El aporte reconocido a esta teoría es el ofrecer un modelo explicativo de los mecanismos a través de los que opera el sistema educacional, cuyo concepto gira en torno a la función reproductora que le corresponde en el medio social, tarea llevada a cabo a través de la transmisión e inculcación de cuerpos ideológicos provenientes de determinadas clases o grupos dominantes, con intereses específicos. Se ocupa especialmente de comprender cómo se perpetúan modelos culturales hegemónicos y posiciones dominantes de algunos grupos sociales, y de explicar el grado en que los procesos de socialización son condicionados ideológicamente (Torres,1991:89).

Para los autores, las escuelas son instituciones que pertenecen al ámbito de los intercambios simbólicos de una sociedad y que por tanto están impregnadas de preceptos ideológicos que constituyen el fundamento de su accionar. No obstante, para ejercer las funciones sociales asignadas éstas adquieren una imagen de *autonomía relativa*, la que les permite ocultar los procesos de socialización donde la *acción pedagógica* impone

significaciones que son de carácter arbitrario, instrucción que resulta efectiva en tanto goza de respaldo social.

Son cinco las proposiciones que componen esta teoría, las cuales son definiciones y relaciones de los conceptos: Violencia Simbólica, Acción Pedagógica, Autoridad Pedagógica, Trabajo Pedagógico y Sistema de Enseñanza.

El primer concepto, violencia simbólica, se refiere a la acción llevada a cabo por los grupos o clases dominantes “para imponer una definición de mundo social que es consistente con sus intereses” (Bourdieu 1979 en Giroux 1997:120), acción que mediatiza y reproduce “las divisiones en clases y grupos sociales, y las configuraciones ideológicas y materiales sobre las que ellas descansan” (Torres, 1991:91).

Explican que aquella definición de mundo se construye para “definir significados y presentarlos como legítimos” (Torres ,J. 1991:91), lo que constituye una arbitrariedad cultural ya que es una “selección de significados” tomados por la cultura de un grupo o clase social, “en y por su arbitrariedad cultural” (Bourdieu y Passeron 1998:48).

Es de naturaleza arbitraria, “en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal físico, biológico o espiritual” (ídem).

El poder utilizado por una clase social para imponer una definición de mundo y presentarla como legítima “disimulando el poder que esa clase tiene para hacerlo y ocultando además, que esa interpretación de la realidad es consistente con sus propios intereses de clase”, es la *violencia simbólica* (Torres, 1991:91), que se ejerce mediante la *acción pedagógica*.

Bourdieu y Passeron señalan que “toda acción pedagógica es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural” (1998:45). “Esta acción se etiqueta como violenta puesto que se ejerce en una relación de comunicación donde las interrelaciones son de tipo desigual” (Torres,1991:91-93), donde existe un grupo social que tiene el poder para decidir respecto a qué arbitrariedad cultural imponer. La acción pedagógica incluye tanto las prácticas de instrucción que se desarrollan al interior de la familia, como las que operan dentro del sistema educacional.

La legitimidad de la acción pedagógica, necesaria para la inculcación de la arbitrariedad cultural y así de una ideología determinada, viene dada por lo que los autores definen como *autoridad pedagógica* : “...poder de violencia simbólica que se manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima, refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu, 1998:53). Son, la autoridad pedagógica y la *autonomía relativa*, las que permitirán cumplir los objetivos de la acción pedagógica pues ambas se ocupan de ocultar las prácticas y los contenidos culturales arbitrarios.

Pero la acción pedagógica requiere además el trabajo pedagógico “como trabajo de inculcación con una duración, suficiente para producir una formación duradera, o sea un *habitus* como producto de la interiorización de los principios de una arbitrariedad cultural capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica, y de este modo, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada” (Bourdieu,1998:72).

El *Habitus* “viene a ser el producto de una interiorización de los principios de la cultura dominante, de sus categorías de percepción y de apreciación de la realidad y va a tener efectos reproductores”(Torres, 1991:93). A través de este concepto se puede comprender que en una cultura, sus participantes se comuniquen a través de determinados códigos y puedan asociar “mismo sentido a las mismas palabras, a los mismos comportamientos y a las mismas maneras comunes de abordar esos problemas” (ídem, 1991: 94). La socialización como parte del trabajo pedagógico, que no es solo escolar sino también familiar, va formar este habitus que para Giroux “responde a la pregunta por qué el dominado toma parte en su dominación” (1997: 122) ya que las estructuras incorporadas serán transmitidas e inculcadas posteriormente, repitiendo las pautas, en este caso, de dominación.

Los mecanismos hasta aquí presentados operan dentro de un “...*sistema de enseñanza* institucionalizado[que] debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que le es necesario producir y reproducir, por los medios propios de la institución, las condiciones institucionales...” mediante las cuales se ejerce la función de inculcación, permitiendo “la reproducción de una arbitrariedad cultural de la que no es productor [...] y cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos o las clases.” (Bourdieu 1998:95). El sistema de enseñanza se compone de cada una de las partes que actúan en los procesos educativos, en el caso del sistema de educación formal que conocemos, se incluyen tanto las políticas educacionales, como la estructura burocrática, al igual que las instituciones formadoras de los agentes que ejercerán

la acción pedagógica (profesores), los establecimientos educacionales y profesionales, los estudiantes y sus familias, incluso los materiales de apoyo para el desarrollo y eficacia del Trabajo pedagógico.

Este concepto, cierra la línea de proposiciones de la teoría presentada que tiene como idea central el cuestionamiento de la autonomía relativa del sistema de enseñanza respecto a las estructuras sociales ideológicas y políticas.

Para este estudio es relevante que la reproducción de las relaciones de clase sea planteada como resultado no sólo de la experiencia educativa escolar sino que, y considerablemente, de la socialización que ocurre en el núcleo familiar, pues esa transmisión contiene pautas tanto del capital cultural familiar como también valoraciones respecto a modelos culturales, las cuales influyen por ejemplo, en la elección del tipo de educación escolar para los hijos o en la selección de un oficio para la vida laboral. Bourdieu plantea que “la reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (1998b:108).

Para el autor el concepto de capital cultural tiene relación directa con la clase social familiar. Según esto los individuos detentan un capital diferente de acuerdo a la clase social a la que pertenecen, capital que condicionará entonces la recepción de los contenidos inculcados por la acción pedagógica; produciendo así una diferenciación que es digerida en el sistema educacional mediante la selección y administración de los estudiantes, a partir de

categorías específicas como por ejemplo: disciplina o rendimiento, valores cristianos, género, etc

Mediante este proceso se establecen las bases de la reproducción de la estratificación social pues aquella distinción suele marcarse en diferentes grados, como el caso de lo que sucede al interior de establecimientos donde por decisiones institucionales suelen formarse “cursos pilotos”, los cuales se caracterizan por la composición de alumnos de buen rendimiento y disciplinados, y por recibir mayor apoyo de materiales y atención por parte de los docentes, en comparación a los demás cursos del colegio. O, en otro ámbito, cuando se decide por una determinada “enseñanza media” pues ésta se va a vincular directamente con las aspiraciones y posibilidades laborales. Así vemos familias cuya tradición educativa gira en torno a ciertas congregaciones religiosas o institutos técnicos profesionales, etc.

Sin embargo, aún cuando este modelo nos ofrece insumos teóricos para abordar temáticas como la igualdad y desigualdad en el sistema educacional; la deserción, la discriminación y privilegio en y entre establecimientos educacionales, socialización y currículum en la cotidianidad escolar, entre otras; no permite el alcance de materias en torno a “conductas de oposición” que son comunes en cotidianidad educativa, o a formas de dominación o producción cultural que, tal como Giroux señala, tienen que ver más con categorías *étnicas* y *género*, que con la *clase social* (Giroux, 1997:123).

Por ello, se hace necesario tomar elementos de la teoría de la resistencia cuyo centro de atención son los conceptos de conflicto, oposición, resistencia y producción cultural que, para estos autores forman parte de la cotidianidad escolar.

1.1.2. Teoría de la Resistencia.

En esta perspectiva teórica , la escuela como concepto no queda reducida al ámbito instruccional, sino que se plantea como “sitios culturales o sociales... las escuelas representan campos de contestación y lucha para los grupos diferencialmente investidos de poder cultural y económico” (Giroux, 1997:103).

La teoría de la resistencia se preocupa de descubrir y abordar las prácticas de contestación producidas como forma de hacer frente a la dominación que ciertos grupos despojados de poder económico y cultural, tienen sobre sí (Giroux, 1997:103). Es decir, observa con especial atención las prácticas o “conductas de oposición” interpretándolas no como problemas conductuales de desviación sino como manifestaciones de resistencia a los modales y valores inculcados en el trabajo pedagógico, pues éstos niegan constantemente el valor cultural y la legitimidad de la cultura que, en este caso, los estudiantes detentan.

Es importante aclarar que no todo acto de resistencia constituye una *práctica contrahegemónica* en el sentido que representa una alternativa orientada a la construcción

de una sociedad menos jerarquizada y más democrática. O sea, se resiste pero no necesariamente con efectos progresistas.

Giroux plantea que: “La resistencia en un nivel puede ser la simple apropiación y muestra de poder y cómo tal puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. La lógica que da forma a un acto de resistencia puede, por un lado, estar vinculada con intereses que son específicos en cuanto a género, clase o raza; pero, por otro lado, tal resistencia puede representar y expresar los elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia. La dinámica de la resistencia puede no sólo adquirir su forma por medio de un conjunto de intereses reaccionarios y radicales, también puede estar sostenida más fuertemente fuera de la escuela -en el lugar de trabajo, en el hogar o en el vecindario.” (Giroux 1997:137 - 138)

Es el caso por ejemplo de lo que Willis denomina “cultura de la masculinidad... caracterizada por un desprecio de la cultura intelectual y la defensa del trabajo físico duro. Todo lo relacionado con el trabajo mental, con la cultura de los libros, lo ven conectado a comportamientos afeminados, más adecuados para los débiles y poco masculinos...”(en Torres 1991:118). Esta *contracultura* generada entre adolescentes de procedencia obrera según un estudio realizado por el autor, donde se observa un alto grado de machismo, no tiene correspondencia lógica con los contenidos que forman parte del currículum educacional, pero sí “tienen más lazos de conexión con los ámbitos culturales a los que, en la práctica, van a ir destinados, a su futuro como obreros descualificados...” (Torres,

1997:118-119), así como también con la división sexual del trabajo que sostiene al sistema económico capitalista¹².

No obstante “las resistencias también pueden ser eficaces cuando se forjan con algún grado de organización” (Torres, 1991:115); eficaces en el sentido de constituir una fuerza que pueda torcer la imposición, como por ejemplo las movilizaciones estudiantiles a causa de aumento en los valores del pasaje escolar, o problemas relacionados con la PSU , entre otras.

En este estudio, los elementos teóricos constituyen el referente desde el cual se interpreta el medio observado. En particular, los elementos de la Teoría de la Reproducción permitieron distinguir y abordar fragmentos de la cotidianidad educativa relacionados especialmente al sistema educacional, que aunque no es aludido bajo los conceptos propuestos por Bourdieu y Passeron, constituyó una categoría de análisis al momento de realizar la construcción del texto.

Por su parte, la teoría de resistencia ofrece un acercamiento especial a aquellas relaciones que ocurren al margen de la dinámica instaurada por el sistema educacional, es

¹² Se coincide con Giroux en lo que plantea respecto a la perspectiva desde la que se aborda el concepto de clase social. El autor señala lo significativo que es considerar la clase social como una categoría social dinámica y no estática, como parece ser la representación que la teoría de la reproducción hace de ella; de composición mixta y no homogénea pues este ángulo permite abordar y descubrir casos como el ejemplo de Willis. Giroux cita a Gramsci para plantear que “...la clase incluye una noción de relaciones sociales en oposición. Se refiere a las relaciones cambiantes de dominación y resistencia, al capital y a sus instituciones de la manera en que ellas constantemente se reagrupan e intentan reubicarse en la lógica de la dominación y

decir, permite un acercamiento a aquellas prácticas, sobretodo muy comunes entre los jóvenes, que no responden a las proyecciones expectativas promovidas por el discurso institucional, quizás mas asociadas a una *identidad social de exclusión*; así como también las que la sociedad podría esperar, por ejemplo, relacionadas con la proyección de desarrollo personal elaborada por cada estudiante.

Pero , junto al tema de educación, es importante hacer una presentación sobre el concepto que se revisa en el siguiente apartado.

2. Sobre el Concepto de Etnicidad:

Referirse al concepto de etnicidad, sobre todo en un afán por presentar un esquema teórico coherente y con la suficiente flexibilidad para abordar el fenómeno étnico de manera adecuada, es siempre un desafío. Hablar de etnicidad implica además aclarar dudas respecto a los conceptos etnia, identidad étnica y grupo étnico. A continuación se presenta una revisión general de las perspectivas más relevantes, desarrolladas en torno al tema.

El término etnia, proviene del griego *ethos*, y se refiere a un pueblo determinado con sus respectivas características culturales¹³.

En los estudios culturales de fines del siglo XVIII y hasta principios del siglo XIX, se consideró fundamental el vínculo entre raza y cultura para comprender las

de la incorporación (Gramsci, 1971)” (1997:128).

¹³ Ver: Real Academia Española 1998. Diccionario de la Lengua Española. Edición electrónica Espasa Calpe, España. / “Derivado del griego *Ethnos*” Bonté, P.; Izad, M. Y otros 1991. Diccionario de Etnología y Antropología . Editorial Akal – Madrid.

características de los pueblos distintos entre sí. Es a partir del siglo XIX y principios de XX, época de la antropología boasiana, “que comienza un proceso de des-racialización del concepto etnia” (Ramos s/r). Lo que se inicia es un período en el que se tiende al estudio de los rasgos culturales.

Posteriormente, a mediados del siglo XX, hay un cambio de enfoque y las sociedades que antes se pensaron con límites concretos y contrastantes entre sí, ahora se entienden como multiétnicas. Ramos plantea que ello provoca el resurgimiento del concepto de etnicidad “haciendo mayor hincapié en el contacto sistemático de los grupos dentro de las estructuras sociales que los engloban” (Ramos s/r) .

Diferentes autores, en el desarrollo del pensamiento social, han elaborado propuestas complementarias entre sí y apropiadas para la comprensión de los conceptos ligados al fenómeno étnico en determinados momentos históricos. Y es que los acontecimientos de corte internacional¹⁴ tienen mucho que ver con su expresión en la historia de los pueblos.

Así por ejemplo, en contra del nazismo, afloran perspectivas centradas en elementos subjetivos (imaginario, adscripción, alteridad) más que en aquellos reconocidos como objetivos (religión, raza, territorio, parentesco). Una de ellas es la que viene a definir al grupo étnico en tanto “nacional, religioso, geográfico, lingüístico y cultural, no necesariamente coincidente con un grupo racial y cuyos rasgos culturales no poseen una

¹⁴Son acontecimientos importantes, por ejemplo, la expansión del capitalismo en sociedades no occidentales y el nazismo.

relación genética de características propiamente raciales¹⁵ (Montagu, 1972:59 en Moreno 1992:5)”.

Max Weber por su parte, ha sido calificado como representante de la corriente “subjetivista”. Moreno, quien hace una revisión de las teorías en torno a etnicidad y grupo étnico, lo presenta así: “Con anterioridad [...] Max Weber había definido a las etnias como grupos humanos que poseen una creencia subjetiva, un convencimiento en su descendencia común, producto ello de las similitudes en sus tipos físicos o merced a procesos de migración o colonización que han consolidado aquella creencia en el mantenimiento de las relaciones comunales no basadas en razones de parentesco” (Moreno, 1992:5)¹⁶.

Existe también la perspectiva denominada “primordialista” que, de acuerdo a Morin, “se basa en el principio de que el grupo étnico es una unidad cultural caracterizada por cierto número de rasgos objetivos de naturaleza biológica (fenotipo y ascendencia), geográfica lingüística y económica” (Morin 1993:106). Esta escuela centra su atención en la cultura y en su transmisión en etapas de nacimiento y socialización. Moreno expone que bajo esta perspectiva “las identidades étnicas son fruto inexorable del pasado y, por tanto, no se *eligen* sino que se *otorgan*” (Moreno, 1992:5)

La crítica a esta corriente es el énfasis puesto en los grupos étnicos como portadores de cultura explicando la continuidad sin considerar los procesos de adaptabilidad, generando una concepción estática de etnicidad ¹⁷.

¹⁵ Montagu, A. 1972, *Statement Race* (3° ed). Nueva York: Oxford University Press, en Moreno 1992:5.-

¹⁶ Ver: Weber, M (1961), “Ethnic Groups” en Parsons, T et al. *Theories of Society*, Vol 1, pp 305-306. Nueva York: Free Press.

¹⁷ Moreno 1992; Morin 1993.-

Por otra parte, uno de los autores que más influencia ha logrado en la materia es Fredrik Barth, quien enfatiza la importancia de elementos subjetivos y psicológicos en la conformación de grupo étnico. Su perspectiva es llamada “situacional”¹⁸ ya que para Barth, el grupo étnico queda definido por una serie de elementos culturales identificables y un sentimiento de adscripción y diferenciación que aflora en situaciones de contacto con otros grupos. Moreno resume los planteamientos de Barth, exponiendo que “el grupo étnico es definido como una forma de organización social en la cual sus integrantes hacen uso de ciertos rasgos culturales (comunidad lingüística, costumbres y símbolos, estilos, rituales, apariencias comunes) de un pasado que puede o no puede ser históricamente verificable (Barth, 1969; Roosens, 1989). Dichos rasgos se tornan más visibles cuando los miembros de la etnia en cuestión entran en contacto con los de otros grupos de análogas características”¹⁹.

Destaca en Barth, la propuesta menos descriptiva y más dinámica; y sobre todo, la mirada centrada en “comprender las situaciones en las que los grupos se encuentran en interacción”. También crea la noción de *frontera étnica*, que forma parte de las relaciones inter – étnicas, y “que controlan la dinámica de la formación de identidad por medio de la cual un grupo escoge su propia identidad y, al mismo tiempo, ésta le es impuesta desde el exterior” (Morin,1992:107).

Al reconocer el carácter relacional de las adscripciones étnicas, el autor plantea que

¹⁸ Luis Moreno, 1992./ Morin, 1993.-

¹⁹ Barth,F (ed) 1969. Ethnic Groups and Boundaries: The Social Organization of Cultural Difference. Boston: Little Brown & Co.; Roosens, E. 1989. Creating Ethnicity. The Proces of Ethnogenesis. Londres: SAGE.; en Moreno, 1992:5. “Concurrencia Múltiple etnoterritorial. El caso de España” Instituto de estudios Sociales

“las diferencias culturales presupuestas en las categorías étnicas no son la suma de rasgos objetivos, sino solamente aquellos que los actores consideran significativos. Sustituye entonces el término *etnia* por *etnicidad*, para mostrar desde un comienzo que se trata de una categorización diferente. Esta es concebida como un ‘modelo generativo de la interacción, recalcando la importancia de los procesos y del análisis de la elección’ (Ringuelet 1987:26)” (Ramos s/r).

Bajo esta perspectiva, la etnicidad “puede expandirse y contraerse de acuerdo con las fluctuaciones de las situaciones históricas, económicas, sociales y políticas en las que se encuentran los grupos étnicos” (Morin, 1992:107).

Para Morin, estos dos acercamientos diferentes, “primordialista” y “situacional”, son los que concentran la mayor importancia en el debate por abordar el fenómeno de etnicidad, tanto en análisis, como en investigación. No obstante, en la revisión de proposiciones para abordar estos conceptos, hay quienes, identifican otros enfoques en los cuales avanza a mayores especificaciones. En ellos, el concepto de identidad étnica cobra importancia a la hora de referirse a la noción de etnicidad²⁰.

Uno de ellos es el interaccionismo simbólico, que surge en la época de los planteamientos de Barth, y se caracteriza por considerar que “la identidad es un juego de asignaciones en que cada uno de los interlocutores construye y habita una escala flexible de

Avanzados (CSIC), Documento de Trabajo 92-08.-

²⁰ En la diversidad de definiciones sobre los conceptos etnicidad, grupo étnico e identidad étnica; Moreno identifica a cuatro escuelas de teoría social contemporánea. Dentro de ellas se enmarcan las perspectivas hasta aquí señaladas. Ellas son: “Primordialista”, “Modernista”, “Cultural Pluralista” y “Marxiana”.

contenidos asignados por ellos mismos en las relaciones sociales, limitando la movilidad conceptual a un campo previamente consensuado” (Juliano, D. 1992 en Ramos s/r)²¹.

Cardoso de Oliveira (1971), exponente de esta corriente, “explica la esencia de la identidad étnica como una identidad de contraste [...] . En el contexto interétnico, sobretodo cuando la situación que engendra la etnicidad tiene lugar como *fricción interétnica*, Cardoso elabora el concepto de ‘*manipulación*’. Este hace referencia a la capacidad de jugar con identidades ‘*virtuales*’ de acuerdo con las circunstancias y las personas que intervienen en la interacción” (idem). Este concepto es relacionado al de "cultura de contacto", que se refiere al “conjunto de representaciones, entre los que se incluyen los valores, que un grupo étnico hace de una situación de contacto determinada y de los términos a partir de los cuales se clasifica a sí mismo y a los otros” (idem).

En esta perspectiva, la etnicidad es un concepto ligado a un contexto político y manipulable en situaciones de competencia por el poder.

De allí se desliga el enfoque instrumentalista, donde según Aronson (1976), la etnicidad se va entender “como un arma para la competencia social”(Aronson 1976, en Ramos s/r) y los grupos étnicos como “grupos de interés”, en los cuales los individuos se adscriben de acuerdo a determinadas situaciones o “relaciones de dominación y de distribución de recursos”.

²¹ Juliano, D. 1992 "Estrategias de elaboración de la identidad". En Etnicidad e Identidad, Hidalgo, Tamagno (comp), Buenos Aires, CEAL, #74:64-70./ en Ramos s/r.-

En esta perspectiva, la etnicidad “ha sido abordada como un disparador de la movilización social en procura de recursos o como marcación cultural utilizada en los procesos de construcción del Estado”²².

No obstante, según Ramos, uno de los límites es que no ofrece posibilidades “para contestar por qué el ser indígena no es condición suficiente para la movilización social o por qué entre los miembros de pueblos aborígenes coexisten manipulaciones y disputas con adhesiones diferenciales a los principios hegemónicos en base a los que son adscriptos” (Briones 1995b)²³. Por otra parte, al concentrar el análisis en la construcción de la nación, hace una observación de los grupos étnicos como minoritarios y olvida que en “la propia sociedad global, o al menos sus segmentos regionales, devienen asimismo grupos étnicos, y parte integrante de la realidad de análisis” (Gorosito 1992:144)²⁴

Desde otro ángulo, el enfoque Marxista plantea la etnicidad “como una *falsa conciencia* manipulada por intereses políticos espurios –y generalmente burgueses- o como una *división cultural del trabajo*” (Moreno 1992:10).

En estos términos, los problemas étnicos tenderían a desaparecer en el proceso de expansión y modernización del capitalismo, en tanto la disputa étnica sería reemplazada paulatinamente por los conflictos de clases.

Bajo este ángulo, se observa la etnicidad enmarcada en una estructura productiva

²² Ídem . / Para Moreno (1992), tanto la perspectiva interaccionista como la instrumentalista, quedaría englobada en lo que identifica como enfoque Cultural Pluralista, donde “el énfasis no se realiza meramente en la distintividad y unicidad de la etnia sino en las relaciones de interacción entre los diferentes grupos étnicos en concurrencia dentro de un mismo marco estatal”.

²³ Briones, C. 1995 La alteridad del "Cuarto Mundo" en su nueva ubicación: Avenida Estudios Étnicos, esquina Raza. m.i. En Ramos s/r.-

asimétrica, donde los grupos minoritarios, que además cuentan con escaso poder político, se ubican en los más bajos estratos sociales²⁵. La etnia queda concebida como un atributo de una determinada clase social²⁶.

Una de las críticas a este enfoque es la reducción del fenómeno étnico a una concepción “precapitalista de evolución social”. También se plantea el hecho constatado que a medida que crece la incorporación de sociedades al capitalismo, y este va modernizándose, han surgido movimientos políticos de carácter étnico que demuestran que existe más una tendencia a la agudización de las diferencias, que a la homogenización cultural²⁷.

En este estudio, el concepto de etnicidad se entenderá como un atributo flexible y variable de un grupo, población o pueblo; asociado al concepto de identidad étnica, que puede determinarse por la identificación con un grupo étnico, en el ejercicio dinámico de contacto variable y acomodo mutuo entre los grupos (Moreno 1991, Eriksen 1993).

El concepto de grupo étnico, por su parte, será entendido en términos barthianos, es decir, como una categoría de adscripción e identificación, mediante la que se organiza la

²⁴ Gorosito Kramer, A. 1992 "Identidad étnica y manipulación" En: Etnicidad e Identidad, Hidalgo, Tamagno (comp), Buenos Aires, CEAL, #74:143-152. En Ramos s/r.-

²⁵ Díaz Polanco, H 1981 "Etnia, clase y cuestión nacional". En Cuadernos Políticos n°30 – México. En Ramos s/r.-

²⁶ Autores como Koonings y Silva han planteado lo relevante que es vincular en los estudios sobre América Latina, el concepto de etnicidad con las relaciones productivas y los procesos laborales. Explican que “...a menudo las categorías de etnicidad y de clase tienden a confluir, que la diferenciación y jerarquización étnica refuerzan la subordinación económica y la exclusión social de los sectores populares” (1999:5), en Koonings y Silva (ed) 1999. Construcciones étnicas y Dinámica Sociocultural en América Latina . Abya – Yala. Quito , Ecuador.

²⁷ En este estudio es importante, sin embargo y como veremos más adelante, el cruce entre grupos étnicos, identificación étnica y relaciones productivas, en tanto son referencias aducidas por los propios estudiantes en el análisis de sus proyecciones de desarrollo personal.

interacción entre los individuos (Barth, F;1969:13).

Ambas nociones –etnicidad y grupo étnico- se asocian al concepto de identidad étnica, que para efecto de este estudio, se explica dentro de un sistema mayor de identidades sociales.

El concepto de *identidad social*, se entenderá entonces, como un “sistema de representaciones” de carácter intersubjetivo (Jiménez, 1996), que a nivel individual se expresa de modo multidimensional donde cada dimensión es un círculo de pertenencia que un individuo actualiza en contextos apropiados, pudiendo ocurrir “que destaque una sola de estas dimensiones de tal manera que eclipse o anule todas las demás” (ídem). Y donde “la identidad del ego resulta de su inscripción en una multiplicidad de círculos de pertenencia concéntricos o intersecados” (ídem).

Desde esta perspectiva, la *identidad de ego* esta compuesta de múltiples identidades sociales, y es de naturaleza afectiva. Es el resultado de un proceso de síntesis mediante el cual una persona persigue la integración de sus diversos roles y estatus *en una imagen coherente de si mismo* (Epstein, 1976 en Moreno, 1992). Es construida en el proceso de interacción entre la percepción interna y las respuestas exteriores, e implica un conjunto de asignaciones flexibles en sus contenidos y en sus grados de adscripción. Caben aquí los estereotipos y prejuicios asociados a categorías identitarias (etnia, etarea, género, profesional, entre otras) que tienen su expresión simbólica y material²⁸.

Para Moreno (1992), la combinación de lo cultural, social y psicológico adquiere elasticidad conceptual en la expresión “identidad étnica”, la que suele señalarse como una

identidad de contraste, asociada a elementos considerados étnicos, construida tanto desde factores internos como externos- en relación a otros grupos.

Los criterios para definir lo étnico, pueden llegar a ser muy diversos y dependen de la realidad de aquellos involucrados, en contacto o contraste. Para Hijano del Río, “Los criterios que definen lo étnico son de hecho muy diversos: la lengua, el aspecto físico, la religión, expresiones artísticas, credos fundacionales, rituales, etc. En el momento en el que los implicados utilizan alguno de esos criterios como elemento de contraste con otros grupos, podemos hablar de la existencia de un grupo étnico. Por tanto, los pilares de la identidad étnica son los contenidos culturales en sentido amplio (incluyendo creencias) y las relaciones de contraste con otros grupos” (Hijano del Río, 2003:2).

En nuestro caso, el acercamiento a la etnicidad e identidad étnica –identidad mapuche- fue una aproximación que se realizó con estudiantes mapuche de enseñanza media, que fueron entendidos como portadores de múltiples identidades sociales, donde su respectiva identidad étnica fue una dimensión a explorar, tanto en los criterios para la autoidentificación, las categorías de adscripción, como en los estereotipos y desarrollo personal asociados; ello en el contexto de cotidianidad educativa liceana no mapuche .

La mirada estuvo centrada en develar mecanismos y elementos referidos o asociados para la adscripción o autoidentificación, y la forma en cómo ocurren o se organizan las relaciones (interétnicas) al interior de la cotidianidad educativa.

Capítulo IV.

Enfoque Teórico Metodológico

1. Etnografía:

La etnografía es una metodología de investigación cualitativa, propia de la antropología y la sociología cualitativa. Según Velasco y Diaz (1997), la etnografía pretende reflejar la trama de la cultura.

Estando la mayor parte del tiempo vinculada al estudio de sociedades minoritarias, es en la década de los sesenta, en los países anglosajones, que empieza a ser utilizada en materia de procesos educativos.

Esta investigación se realizó desde un enfoque etnográfico, entendido como una forma de aproximación al objeto de estudio, para lograr una explicación “interpretando expresiones sociales que son enigmáticas en su superficie”²⁹ (Geertz.1996:20), y considerando que permite construir conocimiento de, en este caso, la cotidianidad y convivencia educativa, a partir de una descripción interpretativa de las prácticas y relatos de los actores y sujetos que en ella intervienen.

En esta investigación se considera que se incluye dentro de los enfoques interpretativos, en tanto se reconoce que la descripción etnográfica no es un reflejo de la

²⁹ Geertz, Clifford. 1996. La interpretación de las Culturas. Gedisa. Barcelona.

realidad sino un objeto de estudio construido desde el criterio del investigador, y desde su perspectiva teórica. Ello resulta significativo para comprender que las categorías llamadas generalmente '*propias*' de los sujetos que forman parte del estudio, y que son el centro de observación en la investigación, cuentan necesariamente con el matiz otorgado por la perspectiva teórica del etnógrafo.

No obstante, de acuerdo a lo planteado por Rockwell (1985) “este hecho ineludible no hace menos *objetiva* a la etnografía, como supondrían algunos; no invalida por *subjetiva* o *relativista* a la descripción etnográfica. La etnografía que mejor expresa y da cuenta de las relaciones y los procesos particulares que se estudian es consecuencia del trabajo teórico y no la '*materia prima*' para empezar a hacerlo”.

Velasco y Díaz plantean al respecto que “la intención dialógica de la etnografía trae como consecuencia una particular aproximación al *objeto* de estudio. En la medida en que los *objetos* del etnógrafo son discursos y acciones sociales llevadas a cabo por personas, la etnografía redefine la objetividad como *intersubjetividad*” (Velasco y Díaz 1997:218).

2. Construcción etnográfica

2.1. Criterios de Construcción:

Dentro de los aspectos considerados en el procedimiento y discurso etnográfico, se encuentran los *términos clave* propuestos por Velasco y Díaz (1997). En este estudio, ellos fueron el referente desde el cual se intentó realizar la construcción

etnográfica.

- a) **Extrañamiento:** “que consiste en sorprenderse e interesarse por cómo los otros interpretan o realizan su mundo sociocultural [...] Es la actitud que nos faculta para poder realizar al menos dos operaciones de la mayor importancia: ...nos permite percibir otros mundos sociales, y nos lleva a fraguar una actitud relativista ante lo que no encaja con nuestros esquemas etnocéntricos” (Velasco y Diaz 1997:216-217)

- b) **Intersubjetividad:** se relaciona con la intención dialógica y la construcción compartida de significados y puntos de vista del proceso etnográfico. “El etnógrafo no considera suficiente su propio punto de vista sobre la realidad que estudia hasta que éste no ha sido radicalmente influido por el conjunto de los puntos de vista de los que hacen que esa realidad exista en su complejidad (Velasco y Diaz 1997:218).

- c) **Descripción Densa:** “Cuando el relato de unos hechos ordinarios y concretos condensa una visión relacional de valores y significados culturales, compuesta por el investigador, estamos ante una descripción densa” (Velasco y Diaz 1997:220).

- d) **Localización:** “La descripción densa implica un ejercicio de localización de los datos en situaciones concretas de la vida social de la gente... Cuando un agente dice o hace algo, lo importante no es sólo destacar el contenido de esa práctica, sino también dar cuenta del marco de intenciones y de condiciones en que tal práctica ha sido llevada a cabo”. (Velasco y Díaz 1997:220)
- e) **Encarnación:** “... implica conseguir que los enunciados de la etnografía aparezcan encarnados en personajes de carne y hueso y en experiencias vividas.” (Velasco y Díaz 1997:222)
- f) **Triangulación:** “Cuando analizan e interpretan sus datos, los etnógrafos intentan triangular la información obtenida, contrarestándola y localizándola en diversas fuentes” (Velasco y Díaz 1997:222-223).

La triangulación contribuye a la *validación* y a la contemplación de una *multiplicidad de perspectivas*. En este estudio, la diversidad viene dada por jóvenes, agentes de la comunidad educativa, situaciones y espacios.

- g) **Datos multirreferenciales:** “consiste en presentar la información de manera que los datos elaborados ofrezcan simultáneamente diversos *matices* o

facetas, remitiendo de un solo golpe a una multiplicidad de niveles o aspectos de la realidad” (Velasco y Diaz 1997: 223 – 224). Ello invita a la contextualización de situaciones con otros aspectos de la vida social y evita la presentación de relaciones de manera aislada, haciendo que se agoten con facilidad.

- h) **Intertextualidad:** “... a diferencia del supuesto discurso neutral de la observación pura, habla siempre intencionalmente de *más* cosas o de *otras* cosas que las que se derivarían de un uso estrictamente referencial de los datos”. Es decir, se reconoce una intencionalidad en la construcción del texto, enfatizando de manera intencional determinados contenidos, en relación a la coherencia y manteniendo la debida flexibilidad.

2.2. Proceso Etnográfico:

Las etapas de construcción etnográfica del presente texto fueron:

- a) **Definición de campo de estudio:** Contexto escolar, jóvenes estudiantes de un establecimiento de la comuna de Panguipulli³⁰.

La definición estuvo basada el interés de conocer la dinámica de las relaciones sociales entre estudiantes provenientes de comunidades

³⁰ La zona de estudio estuvo definida de acuerdo con el Proyecto de Investigación DID UACH 2000, en el que se insertó la presente tesis.

mapuche y aquellos estudiantes no mapuche y, en especial, la presencia de identidades étnicas, su reconocimiento, negación u omisión.

Con el transcurso de la investigación, y en la segunda fase de recolección de datos, se elaboraron preguntas de investigación, y aparecieron nuevos focos de interés.

b) **Definición de dimensiones de interés:** Las dimensiones que concentraron el interés desde el inicio fueron:

- Jornada Liceana
- Clases de aula
- Relaciones de amistad,
- Proyección de desarrollo personal de los jóvenes.

c) **Elección de espacios y sujetos:** La elección del establecimiento se basó en el mayor porcentaje de alumnos de ascendencia mapuche de la comuna, de acuerdo a registros del Departamento Provincial de Educación.

Luego, la elección de los cursos en los que se concentró el estudio se basó en las estadísticas del establecimiento sobre estudiantes mapuche, la cual se elaboró en base a criterios establecidos por la Conadi.

d) **Primeros registros:** Estuvieron centrados en la observación amplia de la cotidianidad educativa. Se optó por hacer un registro que recogiera la mayor diversidad posible de prácticas ocurridas en el espacio de estudio, durante el mes de Agosto de 2001.

Se solicitó la autorización de los docentes para presenciar cada clase, y por dos semanas asistí a la mayor cantidad posible de horas de clases, tanto de la jornada mañana, como de la tarde.

En este período de tiempo realicé principalmente, notas de campo y conversaciones informales. También distinguí a quienes eran más receptivos a la investigación.

e) **Análisis y construcción de primeras categorías:** Las notas de campo como resultado de las primeras visitas fueron abundantes e incluyeron formulación de preguntas que surgieron en esta primera etapa.

Dentro de las observaciones resultantes más importantes, se encuentran:

- Existe un estudiantado organizado por rendimiento.
- Existe un vínculo entre el rendimiento y la procedencia rural y urbana.
- La mayoría de los estudiantes internos son de origen rural.
- No existen grupos u organizaciones de carácter étnico al interior del establecimiento.

- La mayor parte de los estudiantes de 4° y 1° Medio (observados), tiene como meta de estudios el término de la enseñanza media.
- La mayor parte de los estudiantes varones de 4° Medio (observado), que se proyectan de modo profesional, es en relación al Servicio Militar.

f) Identificación de Preguntas de Investigación:

Como resultado de la revisión y análisis de las primeras notas de campo, surgieron las siguientes preguntas de investigación, que posteriormente guiaron la 2° etapa de recolección de datos:

- ¿Se reconoce la presencia de alumnos mapuche en el establecimiento y en la sala de clases?
- ¿Existen relaciones de amistad entre estudiantes construidas en base a referentes étnicos?
- ¿Existen tendencias una diferenciación étnica en la cotidianidad educativa?
- ¿Cuál es la proyección de desarrollo personal de la mayoría de los estudiantes? ¿Existe diferencia entre alumnos mapuche y no mapuche?

g) **Acercamiento teórico:** Revisión de Teorías de Educación y Etnicidad.

La tendencia a sectorizar al alumnado por rendimiento, y la relación entre ello y la procedencia, motivó el acercamiento a las teorías de reproducción cultural, particularmente o desarrollados por Bourdieu y Passeron.

También se consideraron algunos elementos relacionados con las teorías de resistencia cultural, en materia de educación.

Por otra parte, para abordar el concepto de etnicidad se realizó una revisión de las perspectivas que han motivado mayor discusión en el ámbito académico, con la finalidad de encontrar diferencias entre los conceptos de etnia, etnicidad e identidad étnica.

h) **Segunda etapa de registro:**

Estuvieron centrados en desarrollar las preguntas de investigación, y se agregaron nuevos focos de interés, los cuales fueron:

- Discurso pedagógico
- Concepto institucional
- Percepciones del estudiantado

El registro también se realizó en base a notas de campo producto de observaciones directas. Se efectuaron 7 entrevistas semiestructuradas y 2 grupos focales (1° y 4° medio).

i) Profundización analítica:

Durante la realización del 2º registro ya se definieron áreas de interés, y se determinaron líneas de profundización analítica, entre ellas estuvieron:

- El reconocimiento u ocultamiento institucional de la presencia de alumnos portadores de cultura mapuche.
- Elementos referentes a la construcción de amistades.
- Identidad étnica y cultura mapuche dentro del sistema educativo.

j) Perspectiva Teórica:

Los elementos teóricos que guiaron esta etapa continuaron siendo aquellos relacionados con la teoría de la Reproducción Cultural y algunos provenientes de la teoría de resistencia cultural, en tanto ofrecen un marco para comprender discursos institucionales, prácticas educativas y también opciones de desarrollo personal, dentro de un esquema de valores y oportunidades propuestos por un sistema social mayor y bastante selectivo.

k) Construcción y redacción de texto:

En base a las categorías de análisis establecidas se fueron construyendo relatos para describir e interpretar la realidad observada, enfatizando aquello

relacionado a los objetivos de la investigación.

3. Técnicas de recolección de datos:

Las técnicas aplicadas, son las que tradicionalmente utiliza la etnografía. Se caracterizan por ofrecer flexibilidad y adaptabilidad tanto en el proceso de recolección de información, como en el posterior tratamiento de la información.

a) Observación Participante³¹:

Baztán (1995) define a la *observación participante propiamente dicha* como un proceso metodológico caracterizado por ser un forma “consciente y sistemática de compartir, en todo lo que le permitan las circunstancias, las actividades de la vida, y, en ocasiones, los intereses y afectos de un grupo de personas. Su propósito es la obtención de datos acerca de la conducta a través de un contacto directo y en términos de situaciones específicas en las cuales sea mínima la distorsión producida en los resultados a causa del efecto del investigador como agente exterior” (Baztan, A. 1995)

Dentro de esta definición cabe la *observación directa* de situaciones y conductas manifiestas; así como también la consideración de conductas verbales de los sujetos, definido por Baztán como *observación participante indirecta*³².

³¹ Ver Anexos.

³² La observación participante directa, de acuerdo al autor , “*Corresponde a un objeto de observación*

b) Entrevista:

Baztán (1995) define la entrevista “como una técnica, dentro de la metodología cualitativa, que se utiliza para obtener información verbal de uno o varios sujetos a partir de un cuestionario o guión” (Baztan 1995;172)

Se caracteriza por una comunicación verbal, cierto grado de estructuración y planificación, se acompaña de observación, hay una relación asimétrica entre entrevistado y entrevistador y el fin es la recogida de información.

Se aplicaron dos tipos de entrevistas. Estas fueron:

- **Entrevistas semiestructuradas:** con preguntas muy generales, destinadas a obtener información sobre vivencias, percepciones y opiniones de los jóvenes respecto temas de interés para este estudio (Ver Anexo).

Baztán las define como un “tipo de entrevista que tiene un guión en el cual se recogen todos los temas que se deben de tratar en el desarrollo de la entrevista, pero nunca se reflejan las preguntas concretas” (Baztán,1995:174).

formado por conductas manifiestas, y, por tanto, susceptibles de ser percibidas a través de nuestros órganos sensoriales” (Baztán, 1995:78) .

Por su parte la observación participante indirecta: *“implica la existencia de conductas encubiertas que requerirán una inferencia y por tanto, una carga interpretativa que puede redundar en detrimento y*

- **Entrevista Estructurada:** Se realizaron con algunos jóvenes, profesores, directivos e inspectores, para obtener información directa, oral y precisa, sobre temas de interés o aspectos que confirmar.

La característica de este tipo de entrevista es que existe un esquema de preguntas determinadas, con las cuales el entrevistador se acerca al sujeto.

- **Cuestionarios Escritos:** Estuvieron destinadas a obtener información precisa y se aplicaron a 20 estudiantes en 1° medio y a 16 estudiantes de 4° medio.

c) **Registro de Información:** Para registrar la información se utilizaron:

- **Notas de Campo:** Se realizaban durante la observación, y en ella se apuntaba la rutina y acontecimientos observados, al igual que diálogos de interés.
- **Diario de Campo:** Era escrito diariamente y en él se desarrollaron las notas de campo. También incluyó revisión de grabaciones de audio y desarrollo de ideas.
- **Grabación en Audio:** Se utilizó en entrevistas y grupos focales, previa autorización de los participantes.

- **Fotografías:** Se hicieron fotografías del espacio físico y de los estudiantes participantes.

4. Análisis de la Información:

La información obtenida fue analizada de acuerdo al establecimiento de categorías de análisis y siguiendo procedimiento de análisis cualitativo:

- Transcripción de entrevistas.
- Lectura y revisión del material escrito y las entrevistas transcritas.
- Categorías de análisis: se establecieron categorías de análisis, las cuales estuvieron relacionadas a la institución y los agentes educativos, el medio social estudiantil y el reconocimiento de identidades étnicas.
- Clasificación de material: se ordenó el material de acuerdo a las categorías establecidas y con la finalidad de desarrollar las ideas en la etnografía, con cierto grado de coherencia.

1.4 Etapas de Investigación:

- a) Definición de Tema Estudio
- b) Selección de Lugar:
 - Visitas a Departamento Provincial de Educación
 - Visitas a Establecimientos Educativos
- c) Primeros acercamientos
- d) 1° Etapa de terreno
- e) Análisis de datos

- f) 2° Etapa de terreno
- g) Análisis Cualitativo
- h) Revisión Teórica
- i) Sistematización de información
- j) Construcción de relato etnográfico.

Etapas y Periodicidad de Investigación	Periodo
Actividad	
Definición campo de estudio	Abril 2001
Definición Áreas de Estudio	Abril 2001
Elección de Espacios y Sujetos	Mayo 2001
1° Registros	Agosto 2001
1° Análisis	Septiembre 2001
Registro 2° Etapa – Observación y Entrevistas	Octubre 2001
Profundización Analítica	Nov 2001-Enero 2002
Perspectiva Teórica	Marzo – Julio 2002
Construcción Relato Etnográfico	Marzo 2005
Informe Final	Febrero – Marzo 2006

Capítulo V

Etnografía

1. Contexto

Para comprender el medio educativo, sus elementos e interacciones se presenta el siguiente orden de temas, desde menor a mayor especificidad.

1.1 Descripción de Panguipulli:

1.1.1 Perfil Físico:

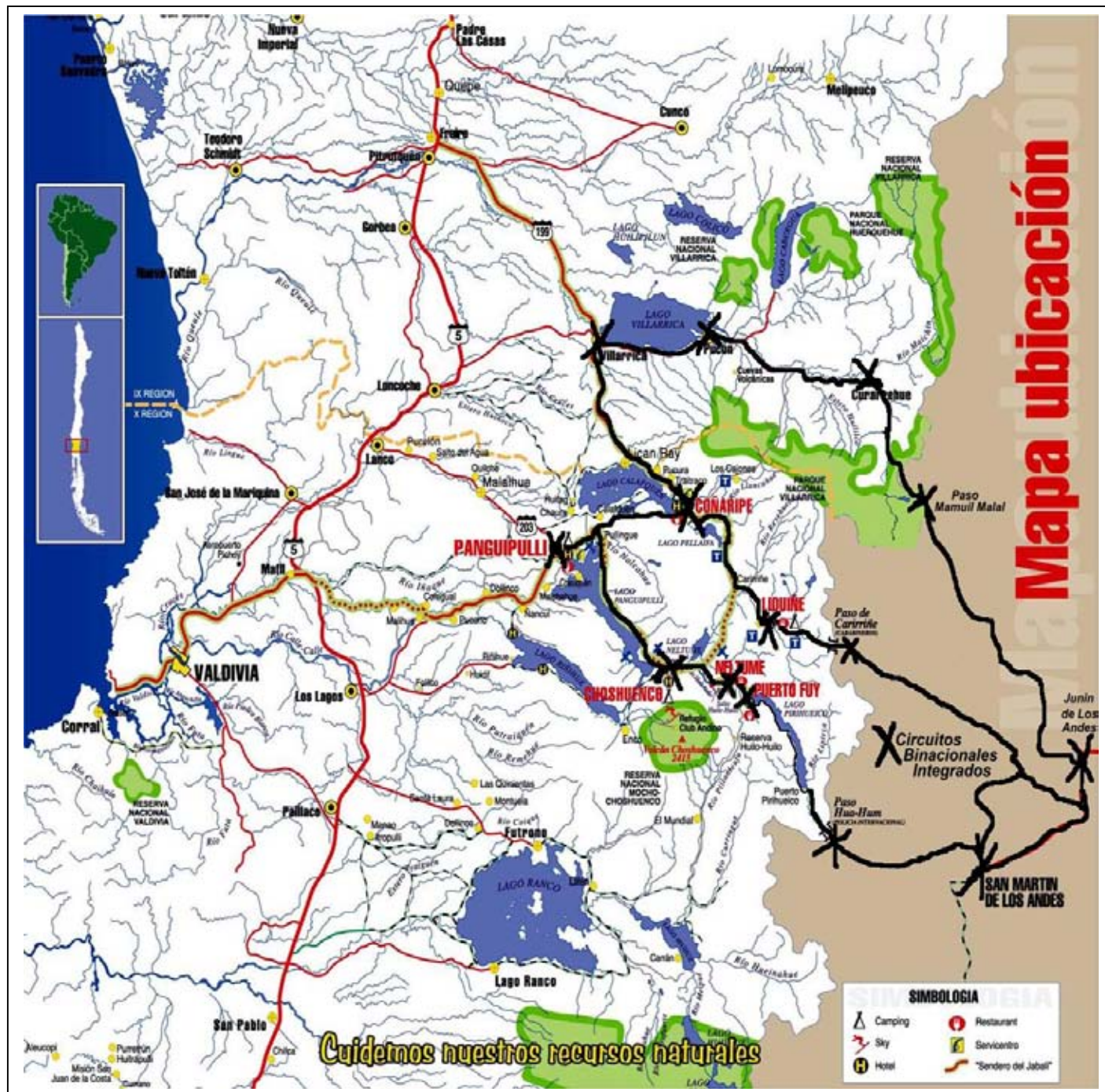
Panguipulli se sitúa en la Décima región de Los Lagos, a 117 Km. nororiente de la ciudad de Valdivia y a 135 km al sur de Temuco. Su territorio tiene una superficie total de de 3,292 km². Se caracteriza por presentar una topografía de origen glaciario, donde predominan montañas, quebradas, valles cordilleranos.

Cuenta con una alta presencia de lagos entre los que se encuentran Lago Panguipulli, Calafquén, Pullinque, Pirehueico, Riñihue, Neltume y otros. Estos lagos se conectan entre sí a través de ríos, donde destacan río San Pedro, Llancahue, Fuy, Chan Chan y Pellaifa.

El Clima es del tipo templado lluvioso, y las precipitaciones fluctúan entre los 2.500 y 4.500 mm anuales, las que son más abundantes entre los meses de marzo y agosto.

Figura N° 1:

Mapa Ubicación Referencial Provincia de Valdivia, Comuna Panguipulli.



Fuente: Dirección de Turismo, Ilustre Municipalidad de Panguipulli.

1.1.2 Perfil Demográfico Sociocultural:

La población de Panguipulli alcanza a los 33.273 habitantes de acuerdo al Censo 2002³³. De este total, 15.888 personas residen en el medio urbano, y 17.385 en el radio rural lo que demuestra la alta ruralidad de la población.

De acuerdo al Censo 2002, el total de la población que se reconoce mapuche alcanza a los 10.231 habitantes, lo que corresponde al 30.7 %. Sin embargo, el Servicio de Salud Municipal 2001, determinó que en la comuna un 38,8 % de la población es mapuche y un 48,9% es de origen mapuche, las cuales residen mayoritariamente en el medio rural, “existiendo 29 pequeñas localidades cuya población está compuesta por más del 75% de población mapuche”³⁴.

De aquel 38.8 % , que equivale a más de 12.909 habitantes mapuche en la comuna, un 11% tendría residencia en el radio urbano y un 89% en el medio rural.

³³ INE – Censo 2002.-

³⁴ Unidad de Salud Municipal – Panguipulli.

1.1.3 Perfil Socioeconómico:

De acuerdo a la información otorgada por la Encuesta Cas II del año 2001³⁵, las principales ocupaciones a nivel comunal son:

Trabajador por cuenta propia	: 36,8%
Trabajador dependiente urbano	: 11,8 %
Trabajador Asalariado Agrícola	: 5,0 %
Pequeño productor Agrícola	: 17,5 %
Empleado público	: 1,1 %
Jubilado / Montepiado	: 17,0 %
Sin Actividad (Sin sueldo)	: 10,8 %

Las estadísticas muestran también un alto índice de indigencia comunal, el cual alcanzó a un 16.7 %, correspondiente a 1.249 familias³⁶. A su vez, el índice de pobreza no indigente comunal alcanza a un 70% del total de familias

³⁵ Población encuestada: 27.165 hb.(90% población total según Censo 1992)

Familias encuestadas: 7460 familias.

Jefes de familias: 7460.

Mujeres Jefas de Hogar: 1584.

Fuente: PADEM 2003, Corporación Educación Panguipulli.

³⁶ Tasa indigencia país: 5.6%

Tasa de indigencia Regional: 9.7%

Tasa de indigencia Comunal 16.7%

Fuente: Padem 2003 – Municipalidad de Panguipulli.

encuestadas correspondiendo al 5.219 familias³⁷.

Más del 90% de las familias en condición de indigencia viven en el sector rural de la comuna, al igual que el 73,4% de aquellas Pobres no indigentes (O'Bois, 2003).

Las fuentes laborales están relacionadas principalmente con el área de servicios, rubros agropecuario, industrial y transportes. También son importantes la agricultura y la ganadería lechera, que constituyen producciones de subsistencia para familias rurales. No obstante el índice de Cesantía comunal es alto, llegando en el año 2002 a un 20.2%.

1.1.4 Perfil Educativo:

La matrícula del año 2001 alcanzó a los 8729 alumnos, de los cuales un 48% estudia en colegios particulares subvencionados y un 52% en establecimientos municipales (O'Bois, 2003).

Las escuelas y liceos municipales son administrados por la Corporación Municipal de Panguipulli. Los demás establecimientos particulares

³⁷ Tasa de Pobreza no indigente país: 16.1%
Tasa de Pobreza no indigente regional: 23.3%
Tasa de Pobreza no indigente comunal: 70%.
Fuente: Padem 2003 – Municipalidad de Panguipulli.

subvencionados, pertenecen mayoritariamente al Magisterio de la Araucanía, Fundación “People Help People” y Congregación Capuchina de Panguipulli.

Los establecimientos educacionales de Enseñanza media son 5. Dos de ellos son municipales (Liceo Fernando Santiván y Complejo Educacional Altamira³⁸) y los restantes particulares subvencionados, 3 de ellos en la ciudad de Panguipulli y uno en la localidad de Pullinque.

Al año 2001, el índice de Analfabetismo comunal alcanzó al 11.4 %, de acuerdo a la información procedente de la encuesta CAS II. “A nivel rural este índice aumenta a 12,2 %. Llama la atención que 2 tercios de los analfabetos de la comuna son mujeres, no existiendo mayor variación si son del área urbana o rural.”

1.2 La Unidad Educativa:

El Liceo Fernando Santiván³⁹ es un establecimiento municipal de enseñanza media, que tiene por objeto entregar una formación científico - humanista orientada a la continuación de estudios superiores. No obstante, debido a que en un alto porcentaje de alumnos las posibilidades de obtener una formación técnica o profesional son

³⁸ Establecimiento inaugurado en el año 2004. Durante el período de investigación de Tesis existían solo cuatro establecimientos de enseñanza media, y el Liceo Fernando Santiván, era el único Municipal.

³⁹ No fue posible acceder a PEI del año 2001, correspondiente a este estudio, debido a la reorganización y cambio de administración del establecimiento.

restringidas, también se imparten asignaturas orientadas a desarrollar habilidades necesarias en el medio laboral actual, como por ejemplo: Dactilografía o Computación.

En el último tiempo se ha incorporado la educación básica, a través de los cursos 7° y 8° Básicos, la cual se inserta en la jornada diurna del establecimiento.

Se imparte también educación media para adultos que funciona en Jornada Nocturna.

1.2.1 Espacio Físico.

El Liceo se ubica en la subida de uno de los cerros que forman la ciudad. La entrada se rodea de árboles y arbustos. Un cerco de malla y portón de metal precede a la portería donde en la ventanilla se puede encontrar al “Portero”, quien autoriza y guía al visitante.

En el espacio se observan construcciones más largas que altas. Son pabellones de un piso.

Al costado izquierdo hay una alta pared forrada en lata que es la muralla del gimnasio del establecimiento. Luego está el estacionamiento de los vehículos. Al costado derecho se observa un jardín rodeado de un cerco de troncos. Hay césped y árboles.

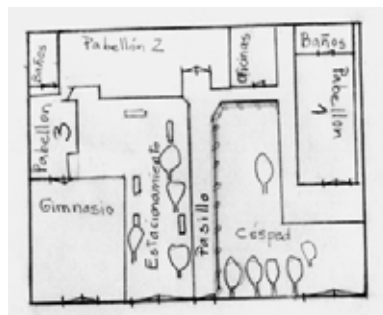


Figura N° 2

Plano General

En medio del jardín se sitúa un monolito con el nombre del establecimiento, el que se compone de tres pabellones con salas de clases, un Gimnasio, una Biblioteca, una sala de computadores, un Estacionamiento de vehículos, un Jardín, y un apartado donde están las oficinas administrativas.

La infraestructura cuenta con espacios para la realización de cada función necesaria en el desempeño normal del establecimiento (inspectorías, sala de profesores, dirección, sala de clases, pabellones, pasillos, patio, baños, biblioteca, gimnasio etc). Lo interesante es que así como cada espacio esta delimitado físicamente; cada función lo está socialmente.

1.2.1 Las Oficinas:

Destinado a la administración y planificación del que hacer educativo, en el cual participan aquellos que tienen roles educativos. En términos generales, allí se toman las decisiones. Es un territorio que pertenece a los profesores, directivos, administrativos e inspectores. Los alumnos no están presente en él a menos que sea para resolver algún trámite.

También es el espacio donde se atiende a apoderados que acuden al colegio de manera extraordinaria con variados motivos ligados a sus pupilos.



Sector de Oficinas de Administración.

El sector donde se ubican la oficinas es el sector más nuevo del establecimiento, pues se construyó hace poco, luego de un incendio que afectó a los registros de los alumnos. Entre el estudiantado y profesores no está claro el porqué del incendio aun cuando se sabe de una investigación realizada para determinar responsabilidades.

La razón más difundida es una provocación de incendio cuyos responsables serían alumnos o ex alumnos del establecimiento.

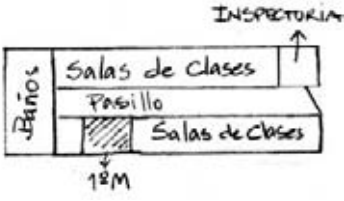
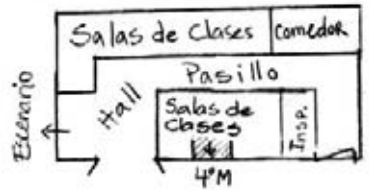

En este sector se encuentran la oficinas de Dirección, Subdirección, Inspectoría general, Secretaría y Sala de Profesores. Hay una pequeña sala de espera que en invierno se hace grata cuando hay fuego en la estufa a combustión que allí se encuentra.

Así como las oficinas tienen un rol claramente asignado, los pabellones tienen el suyo.

1.2.3. Los pabellones:

Son los edificios donde se ubican las salas de clases. Es una zona de instrucción y control constante, pues tanto en la sala de clases como en los pasillos, hay vigilantes que así como cuidan el orden y la disciplina, instruyen en distintos

ámbitos relacionados con los intereses del establecimiento.

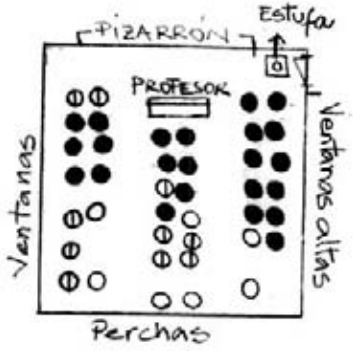
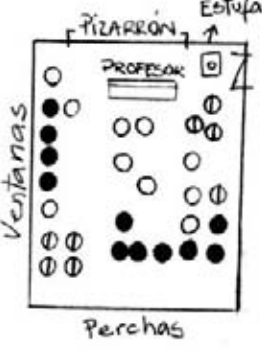
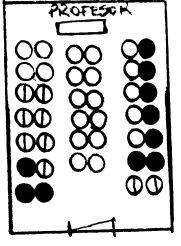
<p>Figura N°3 Pabellón 1</p> 	<p>Figura N°4 Pabellón 2</p> 	<p>Figura N°5 Pabellón 3</p> 
<p>Hay tres pabellones. En el Pabellón N°1 y en el Pabellón N°2 se concentran las salas de clases. Cada uno tiene inspectorías y baños.</p> <p>En este pabellón se encuentra la sala del 1° medio.</p>	<p>En el Pabellón N°2 se ubica, además, el “Comedor” donde desayunan, almuerzan o toman <i>la once</i>, los alumnos becados por la Junaeb.</p> <p>Aquí está la sala del 4° medio.</p>	<p>El 3° Pabellón, llamado “Pabellón de Abajo”, contiene 1 sala de clase, 1 sala auditorium llamada “Sala SUM”, 1 sala de computación, 1 sala taller, la biblioteca y el kiosco.</p>

1.2.4. El Aula:

Por otra parte, las salas de clases tienen características similares entre sí. La distribución de los muebles y de la ubicación del profesor es igual en todas. Quizás la única diferencia es que algunas cuentan con pizarras de melamina y

otras con pizarras de madera.

A continuación se presentan tres planos de salas de clases observadas.

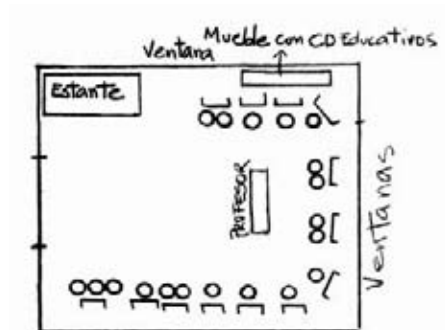
		
<p>Figura N°6 Sala 1</p>	<p>Figura N°7 Sala 2</p>	<p>Figura N°8 Sala 3</p>

- Varones
- Mujeres
- Sin Ocupar

Donde también se hacen clases es en la sala de computación. En ella se encuentra la unidad de tecnología educativa multimedia con que el liceo cuenta.

Hay 13 computadores para estudiantes y profesores.

Las clases aquí realizadas no solo son las que corresponden a la asignatura Computación. También suelen ser ocupados en otras



asignaturas para buscar información, revisar CDs educativos, o redactar documentos.

Figura N°8

Sala de Computación

Debido a que la cantidad de equipos es inferior al número de alumnos, éstos suelen trabajar en duplas.

En el esquema presentado, se observa la distribución de alumnos y ocupación de equipos en una clase normal .

1.2.5. El Patio:

Es un lugar de esparcimiento y vida social. Aún cuando se suelen ver algunos estudiantes persiguiéndose entre sí, la mayoría conversa, camina o se sienta en los “bancos” o en los troncos que cercan el cespéd.

Durante los recreos, los profesores también suelen permanecer en el patio, conversando entre ellos o con alumnos. Generalmente las conversaciones entre alumno y profesor que ocurren en instancias como el recreo suelen ser menos formales que las de sala de clases.

En un costado del patio hay un espacio donde está permitido jugar a la pelota, de hecho hay un arco de futbol. pero es pequeño entonces sólo se juegan *pichangas* .

El estacionamiento de vehículos suele ocupar

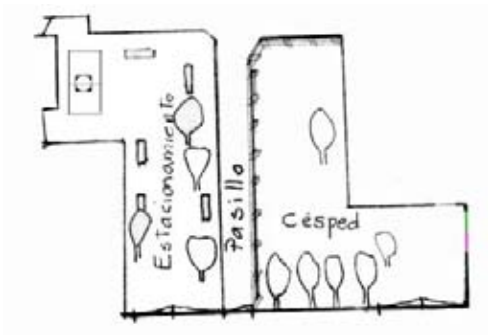


Figura N°9

El Patio

parte del patio, según la cantidad de autos del día.

El sector de las Oficinas, Los Pabellones, las Salas de Clases e el Patio, son los principales escenarios donde transcurre la cotidianidad liceana.

1.2.6. Comunidad Educativa:

Además del Director, Subdirector e Inspector General, el liceo cuenta con 30 Profesores, 3 Paradoctentes, 1 Orientadora, 1 Bibliotecaria, 1 Secretaria y 4 Auxiliares quienes tienen a cargo la educación que el establecimiento imparte.

Respecto a los alumnos, a continuación se presentan por separado, datos generales de los niveles de enseñanza básica y media diurna. Es una descripción cuantitativa de la población Interna y de origen Mapuche del estudiantado.

Cuadro N°1
Matricula Enseñanza Básica

Enseñanza Básica	Número de Alumnos	%	H	M
Total Alumnos	89	100%	47 (52,8%)	42 (47,2%)
Internos	59	66,3%	32 (54,2%)	27 (45,8%)
Mapuche	24	26,9%	11 (45,8%)	13 (54,2%)

Fuente: Unidad Educativa

Los Alumnos “Internos”, son los que durante la semana residen en el Internado del establecimiento. La mayoría de ellos proviene de lugares apartados de Panguipulli.

Para lograr un cupo en el Internado se requiere además de presentar antecedentes sobre la situación socioeconómica, un rendimiento satisfactorio, pues se considera una Beca que consta de Alimentación, alojamiento y cuidados básicos.

Los alumnos “Mapuche”, son los estudiantes que según la estadística del establecimiento tienen apellido indígena. En el liceo se ha considerado el apellido como un indicador para determinar la población de origen mapuche entre los alumnos, teniendo como referente lo establecido por las disposiciones de la Beca Indígena⁴⁰.

A continuación se presentan los datos del grupo de enseñanza media.

Cuadro N°2
Matricula Enseñanza Media

Enseñanza Media	Número de Alumnos	%	H	M
Total Alumnos	716	100	349 (48,7%)	367 (51,3%)
Internos	301	42	145 (48,2%)	156 (51,8%)
Mapuche	170	23,7	79 (46,5%)	91 (53,5%)

Fuente: Unidad Educativa

⁴⁰Beca de estudios otorgada por la Conadi, en la cual se define que los postulantes deberán...

Para finalizar, se presentan datos del total de la jornada diurna⁴¹.

Cuadro N°3
Matricula Enseñanza Básica y Media

Enseñanza Básica y Media	Número de Alumnos	%	H	M
Total Alumnos	805	100	396 (49,2%)	409 (50,8%)
Internos	360	45	177 (49,2%)	183 (50,8%)
Mapuche	194	24,1	90 (46,4%)	104 (53,6%)

Fuente: Unidad Educativa

1.2.7. Cursos Observados

Para la realización del estudio, se eligieron dos cursos. El criterio de selección fue el alto porcentaje de alumnos con uno o dos apellidos indígenas. Uno de ellos es un 4° Medio, y el otro es un 1° Medio.

a) El 4° medio.

Consta de 24 alumnos, son 12 mujeres y 12 varones. 17 de ellos son estudiantes internos, la mayoría proveniente de sectores rurales medianamente apartados.

⁴¹No se presentan antecedentes sobre la Jornada Nocturna porque, aún cuando se reconoce su valor, su estudio no formó parte de los objetivos de esta investigación.

De los 24 alumnos, 9 tienen 1 o 2 apellidos mapuche, lo que corresponde al 37% del total. De los 9 estudiantes con apellido indígena, la mitad reside en la ciudad y la mitad es interna.



Es un curso en el que sus integrantes se encuentran en la parte final de la etapa que corresponde a la enseñanza media. Los jóvenes se observan en tal situación y viven un ánimo que se confunde entre el desgano y la incertidumbre. Por una parte, desde los alumnos nacen manifestaciones de despedida, acompañadas de gestos que quieren comunicar una mayoría de edad. Pero por otra parte, es el liceo quien de alguna manera les comunica que pronto se viene “el final” y que la responsabilidad de lo que suceda con sus personas, ya no dependerá de lo que establecimiento haga o deje de hacer por ellos o por otros.

Al interior del curso, las relaciones entre pares en general es amistosa. Sin embargo, aún cuando existe diálogo fluido entre los estudiantes mujeres y hombres, éste siempre está cargado, al menos durante la jornada liceana, de calificaciones y descalificaciones mutuas construidas en base al referente género. Y es que la mayoría de los comentarios y alusiones que se emiten verbalmente en la hora de clases hacia algún compañero o compañera, está basada en juicios de valor que destacan o ridiculizan atributos, sean estos positivos o negativos, en razón del género y de la sexualidad. Por ejemplo: Durante una hora de clases

normal, el inspector entrega una Cédula de Identidad que pertenece a una alumna, entonces una parte del curso deja de hacer las actividades relacionadas con la clase del momento, y surgen bromas raíz de la foto del documento, se produce el siguiente diálogo

Alumno 1: *¡Escóndelo, escóndelo!* (Tomando y haciendo correr el documento que el inspector le entrega para que llegue a la propietaria)

Alumna: *¡Ohhhh!* (exclama la alumna aludida)

Alumno 2: *Si es linda la chiquilla...* (Comenta un alumno que esta en el fondo de la sala)

Alumno 2: *¡Uy! no tiene boca...* (Los demás compañeros se ríen pues una de las características del rostro de la alumna son los labios gruesos de su boca).

Alumna: *¡Ponle la tuya entonces pues!* (Recibe su documento, lo guarda en su bolso y mientras se calma la situación, ella permanece atenta a cualquier nuevo comentario, mirando fijamente a sus compañeros mientras se arregla el pelo. Algunas compañeras solidarizaron con ella, otras se mantuvieron al margen).

Según la opinión de la mayoría de los profesores, este curso se destaca por ser de mal rendimiento y comportamiento. Existe la visión de un curso con reducida proyección de desarrollo personal, tanto por las características de personalidad del grupo como por lo relacionado a las condiciones familiares y económicas. Sin embargo, a pesar de tal concepto, se habla también de un curso bastante solidario:

Ya viste, regalaron el 80% de los fondos recaudados para las actividades de despedida de fin de año a uno de sus compañeros que sufrió un incendio de su casa..., eso no lo ves en la mayoría de los cursos, menos ahora.... Son buenos muchachos, eso si que medios difíciles pero domables de todas maneras.

No obstante una de las características más notorias de este curso es su homogeneidad en intereses, en expresión y en conducta. Una profesora me explicaba al respecto

A diferencia de otros cursos, de otros cuartos, acá no se ven grupos con intereses distintos entre si. Es un curso en el que todo pasa, me da la impresión que en nadie se provoca una inquietud y eso tu lo puedes notar en su conducta lineal. No sorprenden... es un curso donde la expresión como totalidad es casi predecible.

Y es que la mayoría de los participantes, según se pudo apreciar, centra su atención más en las relaciones sociales que en los ámbitos de desarrollo cognitivo, dado que la mayoría de las intervenciones verbales, opiniones o comentarios, provenientes de los alumnos, tendieron siempre a vincularse más con bromas o ridiculización, que con aportes al desarrollo de los contenidos de la clase; haciendo que los intentos por motivar el intercambio de opiniones generalmente fracasaran, pues así como una parte del curso producía las expresiones orales comunicando desinterés, otra parte permanecía sin hablar y con actitud *ausente*. Sólo un alumno intentaba instalar opinión, el que cada vez era rápidamente controlado y desautorizado, a través del enunciado de apodos y de abucheos.

La asistencia promedio del curso era 20 alumnos.

b) El 1° Medio:

Se compone de 38 alumnos, de los cuales 26 son hombres y 12 son mujeres. Los alumnos internos suman 33, 22 hombres y 11 mujeres; y al igual que el 4° medio, la mayoría proviene de sectores rurales medianamente apartados.



De los 38 alumnos, 18 tienen 1 o 2 apellidos mapuche, lo que corresponde al 47% del total del curso. Todos ellos residen durante la semana en el internado

Son medios salvajes, me dijo una profesora al tratar de presentarme al curso que estaba empezando a conocer.

El 1° medio, es uno de los cursos más numerosos del establecimiento

. En sus alumnos, parte de la niñez todavía aflora libremente, tanto en las conductas, como en las reacciones frente a profesores y autoridades en general. Pelotas de papel son lanzadas dentro de la sala, en los minutos antes de iniciar una clase, mientras un vigía observa desde la puerta la próxima llegada del profesor o profesora, quien al entrar, pide que se recojan los papeles del suelo. En una oportunidad, la profesora que tenía a cargo la realización de una clase, además de pedir que limpiaran la sala de papeles, lo que ocupaba unos cinco minutos, dijo a los alumnos:

...Hacen gastar dinero extra a sus padres cada vez que sacan una hoja para hacer las pelotas que ustedes usan para ensuciar la sala, debiera darles un poco de vergüenza, al menos debieran pensar en eso. Además ya no son niños chicos, están en primero medio.

Es un curso inquieto y participativo. Así como suelen concentrarse, suelen distraerse con facilidad, sin embargo, la clase tiende a ser dinámica pues el esfuerzo del profesor en comunicar sus contenidos tiene cabida en la gran mayoría de los alumnos, lo que puede ser observado en los diálogos entre alumnos y profesor en torno a las materias. Por supuesto esa participación no es total, hay quienes tienden a marginarse prefiriendo estar en silencio, o desarrollando alguna conversación de manera silenciosa, lo que de todos modos, no entorpece aquellos momentos de atención de los alumnos en el desarrollo de la clase.

Las relaciones que se establecen entre los alumnos y alumnas del curso es de mayor compañerismo que las vistas en el 4º medio. Aún cuando ambos géneros tienden a fusionarse separándose unos de otros, estos no manifiestan rivalidad mutua. La rivalidad entre grupos está más relacionada con grupos de amistad que con el género, y esos grupos de amistad son flexibles en su composición y variados en intereses.

Este curso lleva un año formado, y en general tiene una buena opinión del liceo y de los compañeros, no así de determinadas asignaturas y profesores:

...Se me hace larga historia, matemática también pasa lo mismo... es bueno aprender, yo creo que es necesario, pero no esta bien porque me canso..

La asistencia promedio es de 36 alumnos.

1.2.8. La Jornada liceana.

El Liceo se ha organizado en tres jornadas, ellas son “Mañana”, “Tarde” y “Nocturna”. A continuación se describen las dos primeras, que fueron las que concentraron el estudio.

a) “Jornada: Mañana”:

Se inicia a las 8^{oo} de la mañana y aunque finaliza a las 14:30 horas, la mayoría de los cursos termina alrededor de las 13^{oo} horas.

Existen tres recreos. El primero y el tercero son de 10’. El segundo es de 15 minutos.

En la semana cada curso tiene 33 horas (pedagógicas) de clases, distribuidas en cinco días.

Algunos cursos concentran la mayoría de sus horas en la mañana, otros de acuerdo a disponibilidad de infraestructura y de acuerdo a la coordinación de horas de los profesores, tienen horas de clases en la tarde. Es el caso del horario de 4° medio que forma parte del estudio.

Nosotros no tenemos sala propia, por eso andamos de sala en sala, porque no somos un curso piloto. Los cursos pilotos tienen su sala, por eso ve usted que ellos siempre están ahí y dejan sus cosas ahí y nosotros andamos con las cosas. Por eso tenemos clases en distintas salas y por eso el horario es separado, porque dependemos de las salas que no son ocupadas por cursos. Lo que no debiera ser porque al final salimos perdiendo.

El horario de clases⁴² del curso 4° medio que formó parte del estudio, consta de 3

⁴² Ver Anexo Horario de Clases del 4° medio.-

horas de Castellano, 3 horas de Matemática, 3 de Inglés, 3 horas de Computación, 3 horas de Filosofía, 2 horas de Técnico Manual, 2 horas de Biología, 2 de Química, 2 de Física, 3 horas de Historia, 2 de Economía, 2 de Educación Física y 3 de Dactilografía.

Los externos comienzan la mañana colegial en sus respectivas casas. Los internos por su parte, la comienzan en el Internado.

Camino al Liceo los compañeros van encontrándose, sin que esto provoque algún asombro, es la rutina. Liceanos y escolares, vestidos de uniforme y mochila al hombro, se dirigen a sus respectivos establecimientos. El grupo que se dirige al Fernando Santiván va mezclado con los estudiantes del *Gastronómico* ya que las instalaciones de ambos establecimientos son vecinas. Al avanzar en el trayecto, y caminando cuesta arriba, un grupo de jóvenes se separa e ingresa a este liceo, el resto continúa unos metros hasta llegar a la entrada del “Fernando Santiván”, luego se dirigen a sus salas de clases. Dejan sus bolsos o cuadernos en alguna mesa. Algunos se sientan, otros salen a caminar como si quisieran notar alguna novedad o solo saludar a los que también van entrando: *No nos quedemos aquí, salgamos... salgamos a dar una vuelta antes que toquen* [el timbre], dice una compañera a otra.

A las 8⁰⁰ suena el timbre que anuncia el inicio de la jornada. En la entrada, el inspector de turno apura a los muchachos que van llegando al liceo, amenazando con cerrar el portón que generalmente es cerrado hasta que entra el último estudiante visto.

En la sala, el timbre no provoca mayores movimientos, sólo que los alumnos están

un poco más atentos a la llegada del profesor.

Llegando el profesor, luego del saludo de entrada, se inicia la clase. Esta vez *toca Filosofía*, y dado que el pizarrón esta escrito, la profesora pide a 1 alumno que lo limpie: *Huiriman, pasa a borrar el pizarrón.*

Profesora (P): *La materia de hoy es Aristóteles, Nace en ..., vivió entre los años..., es uno de los más grandes pensadores, o sea tenía materia gris -mientras el curso escribe, se escucha la risa de un alumno- pero antes de continuar vamos a tomar asistencia.*

A medida que se enuncian los apellidos de los estudiantes para constatar su presencia en la sala, se van escuchando “*si*”, “*aquí*”, “*presente*”, “*aquí estoy*”.

Hay una alumna enferma:

P: *¿Hueicha?*

Alumna (Aa): *Está enferma, se fue ayer del internado.*

P: *Continuamos...*

Se dictan aspectos generales de la biografía y de la relación entre Aristóteles y Platón, lo que luego de un rato provoca expresiones de cansancio entre los alumnos. Algunos hacen que escriben, otros han quedado atrasados en sus apuntes y no siguen escribiendo.

P: *Tienen que tomar apuntes de los que yo digo, sino siempre van a tener la mitad de la materia. Resuman, para eso piensan.*

Carlos: *Pero señora... si se trata de ir un poquito más lento.*

Liliana: *Déjate de quejar... para lo que te importa*

Carlos: *Ohhh -con risa- ya, tu después me prestas entonces tus apuntes.*

Liliana: *Ahhh ya, no sabía que era secretaria tuya. Esperate sentado mejor que*

paradito te va a dar calambre.

Carlos: *Ay, si anda enojada la reina. ¡Date vuelta mejor!*

Mario: *Si date vuelta, jucha, ucha!* -expresión que se usa para hacer mover a un buey-

P: (continuando) *Sobre la individualidad de las cosas... “a” es “a”...*

Medina: *Y “b” es “b”*

Carlos: *Es que no puedes ser tan fome* -dice mirándolo de reojo-

P: *¿Qué son la substancias?... son Entes. Tienen materia, forma y además tienen accidente* - el curso reacciona ante la palabra “accidente” y la profesora se detiene en ello e inicia un diálogo- *¿Qué piensan ustedes cuando hablan de accidente?*

Alumnos: *Que le paso algo..., que lo atropellaron..., ¡lo peor!...*

P: *Ejemplo de substancia...*

Daniel: *“Mesa”*

P: *“Mesa” entonces.*

Daniel: *Ese soy yo* -como haciendo notar su aporte, de modo actuado, y solicitando un reconocimiento del curso-.

P: *Son como los accesorios... en una manzana mascada, la mascada es el accidente. En cambio, en leña del árbol, la leña es una substancia.*

La clase continúa, mientras los estudiantes intentan detener a la profesora en ejemplos para evitar escribir. Mantienen la atención en cualquier ejemplo basado en características de los alumnos.

La profesora por su parte, para continuar la clase ignora las intervenciones que tienen la intención de desviar el tema de la clase, haciendo cada vez más densa la entrega de contenidos.

Al finalizar la hora, y en medio de frases como “tengo sueño... flojera” y “yo también”, la profesora antes de irse solicita que borren el pizarrón y dice: *Huiriman, eres mi secretario por hoy día.* Huirimán entonces se levanta y borra lo escrito por la profesora durante la clase. Son las 09:30 de la mañana.

La siguiente clase es Química, pero antes hay un recreo de 10 minutos.

Luego del Timbre, entra el profesor a la sala y el curso se ordena lentamente. Algunos alumnos no estarán presente porque participan en la “Banda de Guerra” y en este período habrá ensayo.

El profesor enuncia los contenidos que serán tratados en el segundo semestre, el cual se inicia en esta clase con la “Unidad: Óxido-Reducción”. Anota la definición en el pizarrón mientras el curso todavía está acomodándose.

Los “alumnos de la Banda” salen de la sala y a los pocos minutos se escucha el inicio del ensayo.

El profesor manda a buscar la “Tabla Periódica de los Elementos”. Luego él sale de la sala de clases a buscar materiales para demostrar procesos de combustión. Mientras el profesor no está, el curso se levanta de sus asientos y observan por la ventana el ensayo de la Banda.

Cuando llega el profesor, llega también el alumno con la Tabla Periódica de Elementos.

Al explicar la materia, el curso permanece interesado.

P: No tenemos estos elementos en el laboratorio porque son altamente explosivos, y como a ustedes eso les gusta... - el curso se ríe mientras el profesor enciende un fósforo y demuestra que se necesita oxígeno para que se produzca combustión.

Profesor explica que la vida es un proceso de oxidación y reducción, no obstante abre la página de un libro de Shakespeare y lee un párrafo referido a la explicación fenomenológica de la vida. Un alumno le pide el libro y surge un diálogo respecto a la opción profesional que cada uno deberá enfrentar:

P: *Todas las profesiones sirven, y todos servimos para algo. Hay ex alumnos trabajando en empresas. ¿Qué quieren hacer después?*

Piwi: *Aviador.*

Pedersen: *Dentista señor*

P: *¿En que piensas continuar Millanguir?*

M: *en la Marina - dice alumno que es poco participativo*

P: *Hay un alumnos que salió de este liceo que es destacado en la Marina. Y ¿Qué pasa con las Chicas?*

Medina: *Dueñas de casa -los demás alumnos y alumnas no expresan opinión ni reacción-*

P: *Ojalá tengan instinto mateno porque hoy en día... no se ve mucho. La madre es fundamental, el padre no tanto... Incluso hay algunas que los han tirado a los pozos negros y otras se los dejan a la abuelita y ellos se viran, se van de la ciudad y dejan a sus crios, entonces esos hay que irlos corrigiendo.*

Paola: *¿Y los hombres? Los hijos no son del viento...*

P: *Hay hombres que son embarazadores y ahora hay proberma por la ley de afiliación. Ahora todos los hijos son legítimos y se reconocen y eso trae problemas a la hora de herencia, tienen que tener cuidado por los derechos, procúpense de no tener hijos. - el curso queda en silencio frente a la problematica situación presentada, las mujeres por una parte miran a sus compañeros mientras la mayoría bromea entre sí.- ...bueno, eso es la vida, es una situación de oxido - reacción.*

Profesor intenta volver al tema de clase con la dificultad de la atención en los alumnos.

Carlos: *profesor déjeme ir al baño que me voy a oxidar.*

Hay un grupo de alumnas que se han quedado con los materiales de laboratorio de química y están intentando encender una mecha.

La clase continúa captando la atención de los alumnos. En un momento es interrumpida por el director, quien entra solicitando la autorización para que 4 alumnas salgan de la clase.

Al finalizar, el profesor deja un ejercicio a los alumnos que será revisado la próxima semana.

Son las 11:10 horas de la mañana. Es hora de recreo.

A las 11:25 hrs. suena el timbre y se inicia el tercer período que para el 4° medio será clase de Historia.

Llega la profesora a la sala cargada de libros y los empieza a distribuir. El curso se ordena.

Dando el saludo, introduce de inmediato la actividad a realizar que se trata de un cuestionario sobre el Gobierno de Bulnes y Montt, el cual será evaluado y su “nota” se promediará junto a la de un segundo cuestionario. El resultado de las dos evaluaciones irá anotada en el libro de clases.

Es un cuestionario de 15 preguntas que deberán ser respondidas en las dos horas de clases. Las preguntas deben ser elaboradas por los alumnos a partir de la lectura de los capítulos de ambos gobiernos, que aparecen en el libro de Historia y Geografía de Chile correspondiente a 4° medio, el cual existe solo en biblioteca ya que no se dispone de libros para cada estudiante. Dos alumnos fueron a buscar más de estos libros.

Mientras tanto, de fondo suena la la música de la Banda, destacando la trompeta:

Daniel: *¡Uta madre!, con esa si que vamos a estar bien. -refiriéndose a la Banda de guerra-*

Carlos: *Con esa si pues.*

P: *redacten bien chicos...*

Medina: (mirando el libro) *...estos son los dos compadres...*

Carlos: *No, esos no son na'compadres, esos eran primos...*- refiriéndose a Bulnes

y Montt.

Algunos más concentrados que otros, van iniciando su trabajo. Sigue sonando la banda y se ha agregado la música de una radio que llega desde el pasillo. Van trabajando de manera individual aunque con influencias mutuas. La idea de la actividad es hacer que los alumnos lean y comprendan lo que corresponde a la unidad y controlar además la internalización de contenidos, explicaba una profesora.

A los 45 minutos de iniciada la hora, la “Banda” empieza a ejercitar el sonido de las “Cajas” y eso provoca una inquietud en los alumnos. Algunos levantan el cuello para mirar por la ventana.

A medida que la “Banda” se aleja, porque del recinto del liceo sale a practicar en la calle, se recupera el normal ruido/silencio a la hora de clases.

P: *¿Aparece ahí o o?* - pregunta profesora a alumno respecto al tema para una posible pregunta-

Ao: *No sé, yo no veo nada...* -la profesora se acerca y explica-

En general, el curso está realizando su trabajo, aun cuando se observa a un par de personas ocupándose de otras cosas.

Daniel: *oye Piwi... tu amigo Mario ¿Cómo está?...*-Mario es un compañero que se encuentra presente en la sala.

Piwi: *por ahí...*

Daniel: *es penca si ahhh*

Piwi: *si..., es penca.*

Daniel: *y su amigo...tiene otra...y está como un pollito.*- refiriéndose a que el amigo de Mario tiene otra polola.

P: *¿Cuántas preguntas llevan?*

Alumnos: *“12...”*, *“8...”*

P: *quedan 15 minutos.*

Quienes han estado trabajando toda la hora llevan cerca de 12 preguntas y en el poco tiempo que queda se ha intensificado la concentración. Un par de alumnas explica a profesora que ya casi terminan sin embargo el trabajo está un poco desordenado, por lo que solicitan tiempo para poder “pasarlos en limpio”. La profesora no les responde.

Unos minutos antes de sonar el timbre de finalización, la profesora anuncia continuar en la próxima clase donde se deberá entregar el trabajo ordenado.

La jornada del día ha finalizado, son las 12:50 horas y el curso empieza a retirarse del liceo.

Pero la mañana no es sólo clase y recreo, existen también las comidas que llegan sólo a los alumnos que tienen becas, que consta de desayuno y almuerzo. El desayuno es en el horario del primer recreo, y el almuerzo es a la hora del cambio de jornada.

La entrada al comedor es controlada por el Inspector. Sin embargo, la posibilidad de ingresar y alcanzar un jarro de leche existe y es evaluada a diario por quienes quieren *colarse*. En el caso de los internos, hay quienes de acuerdo a las actividades de estudio que se han planificado para la tarde, optan por almorzar en el liceo, lo que es comunicado al internado mediante recados que se envían a través de los compañeros que sí van al internado. No obstante, la posibilidad de almuerzo no siempre es segura, por lo tanto antes de tomar cualquier decisión se aseguran la porción, lo que suele ocurrir hablando directamente con el inspector o con alguna de las cocineras.

Almorzar en el liceo no ocupa más de 10 minutos ya que existe la costumbre de

comer rápido pues el espacio es reducido para la cantidad de alumnos que circulan.

Por su parte, quienes no almuerzan, caminan entonces a sus respectivos hogares o al internado del establecimiento. En el trayecto se opta por tal o cual calle, dependiendo del cansancio o de intereses específicos como ver alguna vitrina, etc. La mayoría transita en pequeños grupos de amistad, los que tienden a ser definidos también por el género. Es decir, son mayoría los grupos de sólo mujeres o sólo hombres; muy pocos son los grupos mixtos.

Además, debido a que las redes de amigos es mayor entre quienes son internos, porque se comparte mayor tiempo en un ambiente medianamente doméstico, es más común encontrar y diferenciar grupos de liceanos de régimen interno que de externo.

Del 4° medio, sólo 2 alumnos vuelven al liceo más tarde, pues asisten al preuniversitario. Uno de ellos es interno, y el otro externo.

Dependiendo del horario de salida de la “Jornada Mañana”, los alumnos se encuentran en el camino con los que asisten a la “Jornada Tarde”, quienes se dirigen al colegio o ya han llegado al Establecimiento.

b) Jornada Tarde:

La jornada tarde se inicia a las 13⁰⁰ horas y concluye a las 19:30 horas. Cuenta con tres recreos de 10 minutos cada uno.

Sin ser exclusiva de los cursos menores, la “jornada de la tarde” concentra

mayoritariamente las horas de clases de los primeros y segundos medios.

El primero medio observado, cuenta con clases en la tarde de Lunes a Jueves. El día Viernes se trabaja en la mañana (Ver Anexo 1). Las asignaturas suman 33 horas pedagógicas y son: Matemática, Historia, Inglés, Tecnología, Biología, Química, castellano, Física, Artes Visuales, Ed. Física y dos horas de Religión (optativo).

El camino a clases, incluye cruzarse con los estudiantes que vienen saliendo de la jornada de la mañana, y a medida que se acercan al establecimiento el flujo es mayor. La jornada se inicia después del almuerzo ya sea en el internado, en el colegio o en los hogares.

Un día miércoles por ejemplo, en el primero medio observado, empieza a las 13⁰⁰ horas con matemática. Debido a que la profesora jefe del curso es la que realiza matemática, al llegar a la sala comunica a sus estudiantes los cambios excepcionales en el horario con motivo del aniversario del establecimiento, y junto a ello, inspecciona la presentación personal de los jóvenes.

Se preocupa del peinado, de la corbata bien puesta, de la camisa limpia y dentro del pantalón, ya sea en hombres o mujeres. A algunos les revisa las manos, en especial las uñas. Las alumnas y alumnos responden de manera silenciosa a las indicaciones dadas, y sin mucha resistencia. Eso si, hay quienes se mofan de los que fueron recriminados públicamente.

Se inicia la clase haciendo ejercicios relacionados al “Conjunto de los Números Z” . La profesora dicta los ejercicios, mientras los alumnos escriben y algunos murmuran. La idea es que respondan de modo oral y hay quienes lo hacen, aunque son los menos. Algunos responden a medias y con timidez.

Luego de los ejercicios la profesora inicia una descripción teórica, para lo cual toma un libro y dicta a los alumnos los contenidos, quienes escriben rápidamente lo que dice para no quedar atrás.

A medida que dicta lo que quedará en el cuaderno y será repasado después, la profesora intenta acercar la materia y explica las palabras:

Profesora: *¿Qué significa sinónimo en castellano?, Significa lo:*
Curso: *Mismo!!!*

Mientras envía a un estudiante a copiar una fórmula en el pizarrón, la profesora continúa con la materia.

El curso se mantiene mas o menos ordenado mientras escriben la materia y los ejercicios. Eso sí, necesitan de repetición para alcanzar a anotar lo que se dicta.

Ahora se inicia la realización de ejercicios y se ofrece un “siete” para los primeros cinco alumnos que lo resuelvan. El grado de dificultad del ejercicio es mayor al que habían desarrollado.

A los pocos minutos, la profesora pregunta: “*¿Se dieron por vencidos?*”, y se escucha un “*Nooooo*”, excepto por algunos pocos que dicen “*Si, si*”. Cinco o seis minutos más tarde hay alumnos que empiezan a mostrar sus resultados, y lo llevan a la profesora, quien revisa uno a uno cada cuaderno.

P: *Cristian tiene un “7”.*

Alumno: *Quien quiere ser florero?* (Dice un alumno sentado en la parte de atrás de la sala.)

Mientras pasa el tiempo los alumnos que se retiraron de la competencia empiezan a inquietarse.

Al terminar la clase, no hubo más “7”.

Después de un recreo de 10 minutos, suena el timbre. Esta vez, los estudiantes se forman afuera del pabellón de clases, de menor a mayor estatura, y van ingresando por cursos con el profesor de la asignatura correspondiente al horario.

Al primero medio, le corresponden dos horas de Química.

Al entrar a la sala, el ruido es alto. El profesor reclama por el bullicio: *“El que siga molestando será expulsado de la sala”*, y circula por la sala entre las mesas. Luego cuando la situación esta más tranquila, exclama: *“Qué ripio que traían”*.

El curso responde con poco agrado a las indicaciones dadas por el profesor. Hay harto murmullo, y sentados en sus ubicaciones hay algunos que siguen molestándose.

Cuando empieza la clase, ya han pasado más de 20 minutos. La actividad a realizar son ejercicios en voz alta.

El profesor anota formulas a resolver en el pizarrón, y se anotan las respuestas dadas por el curso. Se trata de “Las Valencias”.

A las 14:15 horas, se reparten libros para hacer actividades que llevarán evaluación al libro. Las actividades son copiadas del libro al cuaderno, y luego se realizan. Esto provoca que los jóvenes mantengan cierto orden y a la vez hagan la tarea.

El profesor sala de la clase por unos 10 minutos y el curso continúa en su actividad.

Al entrar el profesor, una alumna realiza una consulta:

Alumna: *Profesor, ¿a qué se refiere aquí?*

Profesor: se acerca y le responde personalmente,

Alumno 1: *Se cree cuica la millonaria*

Profesor: *¿Terminaron?*

Alumnos: *Nooooo*

Alumno 2: *Algunos prefieren entregar ahora.*

Al terminar la clase, hay estudiantes que entregan el trabajo, hecho en hojas que fueron sacadas del cuaderno y a las que cortaron los flequillos que deja el espiral.

Luego del recreo, comienza la hora de Lenguaje. Esta vez los estudiantes están más tranquilos y se escucha que unos dicen “*Ojalá que no hagan la prueba*”.

La profesora llega a sala de clases con 15 minutos más tarde, Esta vez es una hora pedagógica por horario, pero se ha reducido a 30 minutos por el atraso.

Empieza la clase de Lenguaje . Los estudiantes están mucho más tranquilos que en la hora anterior:

Profesora: *Tienen una prueba pendiente de vocabulario.*

Curso: *Noooooo.*

Profesora: (Mientras en curso se acomoda) *La prueba la haremos la próxima semana, el viernes...*

Alumno: *Yaaaa, que bueno.*

Profesora: *Nos quedan disertaciones por ver, los temas ya estan claros. (empieza a enumerar los temas y las respectivas fechas y dice:) Menos que 15 minutos le voy bajando décimas y el que se demora más de voy subiendo décimas”.*

La idea que persigue este tipo de trabajos es desarrollar la expresión oral en los jóvenes.

Al quedar pocos minutos la profesora “*pasa lista*” para ver la asistencia.

Profesora: *Aillapán*

Alumno: *presente*

Profesora: *María Caurican*

Alumna: *Presente*

Alumno: *Caupolican* (haciendo rima con el apellido de su compañera)

Mientras espera la llegada de la hora, la profesora escribe en el libro de clases, y como esta vez no suena timbre porque era solo una hora de clases, todos miran el reloj.

Cuando termina la clase, la mayoría se va a la casa, otros se quedan para ir a la biblioteca a buscar material para trabajos o pedir libros de lectura obligatoria.

Los internos que se van llevan el recado de los que se quedan, para avisar a las inspectoras que llegaran a determinada hora por estar en el liceo.

1.2.9. Los “Internos”, el Internado y la ciudad.

Entre las vitrinas de los locales comerciales y los troncos que protegen al cesp ed de las veredas, en medio de las personas que transitan por el centro de Panguipulli a eso de las 12 y tanto, se ven los y las estudiantes que regresan de la jornada liceana “de la mañana”. Con un paso lento y casi arrastrado caminan de a dos, tres o más, van conversando de diversos temas que de seguro les interesan.



El ánimo con que transitan los diferencian de las demás personas, pero se distinguen sobretodo por el vestuario que llevan, que es el uniforme del establecimiento educacional al que asisten. En el paisaje prevalece el azul marino, pero tambien se ven jóvenes vestidos con ropas de color burdeo y gris (Uniforme del Liceo Católico de la Ciudad).

Quienes comparten también el mismo espacio son los que por alguna razón circulan por el sector céntrico, que concentra las principales oficinas y comercio. Al hacer un esfuerzo por identificar quienes se mueven en cierto momento por el mismo espacio que los jóvenes, y con el cuidado que ello requiere, podr a decir que se observan personas tanto urbanas como rurales que pueden distinguirse entre sí por algunos elementos del vestuario

y también por el tipo y la cantidad de bultos que cargan.

Generalmente, quienes residen en la ciudad llevan algún bolso pequeño ya sea para transportar los documentos, carpetas o alguna bolsa con pequeñas compras. En cambio, aquellos que viven en zonas rurales, suelen acompañarse de bultos un poco más grande, donde cargan más de alguna compra mayor y los que tienen más edad, llevan consigo además: mantas y sombreros en el caso de los hombres, y faldas y pañuelos en la cabeza de mujeres.



Si hoy fuera cualquier día de la semana, no habría tanta gente a esta hora, como se ve, Pero como es Lunes, la ciudad se ha llenado de gente para hacer *los trámites*, desde temprano llegan desde los alrededores en los buses interurbanos o rurales y a esta hora ya han resuelto más de algún asunto, así que es el momento que se aprovecha para hacer compras razón por la cual, sobretodo afuera de los supermercados, se ve gente aglutinada, sentada en los troncos de las veredas, con bolsos, chaquetas y mantas, niños.

Por supuesto, hay personas que llegan a Panguipulli para realizar sólo trámites o para atenderse por problemas de salud, de sectores rurales y de poblados cercanos.

Y entre este paisaje social, se puede ver a más de algún estudiante conversando con quienes transitan esta vez por Panguipulli, se trata de la familia que anda en el pueblo.

a) La Llegada de los Internos:

El día domingo en la tarde, el terminal de buses es lugar de harta actividad. Los buses llegan de distintos sectores cargados de jóvenes que al otro día asisten a clases, la mayoría son liceanos y casi todos Internos. Sucede que mientras se acerca una hora prudente para ingresar al internado, que no sea la hora límite, algunos optan por dejar los bolsos en la oficina de custodia, donde deben cancelar la tarifa de estudiante correspondiente al tiempo y al tamaño del bulto encargado, y salen a recorrer las calles tantas veces caminadas junto a las amistades de siempre y también junto a las nuevas.

“Salir a taquillar” es el concepto del paseo que se hace para obviar la entrada anticipada al internado, por las calles de siempre, tratando de variar entre doblar en la esquina de acá o de allá, lo que de todos modos no significa mucho, pues la ruta tiene dirección siempre hacia las partes que concentran mayor atractivo, la plaza, el centro y la playa, que son muy distantes unas de otras. de todos modos esto es parece más atractivo que reclutarse tempranamente.

En algunos, aquel tiempo es muy valioso, sobretodo en los que pololean, porque luego de haber acordado la hora en que llegarían a Panguipulli, se encuentran para poder estar un tiempo juntos y de manera más libre que en el Liceo o Internado si es que estudian en el mismo colegio. Entre los que asisten a colegios distintos el asunto se complica, ya que

no hay posibilidades de contactarse en la semana, hasta el día viernes, ocasión en la que se retiran del internado y toman el bus hacia la casa, y en la que se encuentran nuevamente.

Pero hay también pololos que residen en la ciudad y esperan en el Terminal de Buses la llegada de la pareja. Sea cual sea la situación estos momentos son de gran importancia para desarrollar y concretar el pololeo.

Se acerca la hora de entrada y entonces regresan, retiran los bolsos y caminan al internado.

Se registran en la entrada y se cena antes de dormir.

*Todos tenemos un numero de interna. Siempre cuando... nos retan o nos ...[dicen]
¡¡¡digan su número!!!*

b) Un día de Semana:

La rutina del internado es la misma todos los días. La excepción es el día viernes, día en que se regresa a casa.

El Internado tiene una dirección aparte de la del establecimiento y esta bajo las disposiciones del director del Liceo. Cuenta con Inspectoras e Inspectores que tienen la responsabilidad del bienestar y orden de los jóvenes. También existen las manipuladoras de alimentos, que preparan las cuatro comidas de los estudiantes.

En algunas ocasiones, cuando un alumno se enferma, queda en evidencia la dependencia en la toma de decisiones de la planta que trabaja en la unidad, ya que se debe

conversar con el director del Liceo o su reemplazante, que se encuentra generalmente en el establecimiento.

Cuando uno esta enfermo, por ejemplo con dolor de guata, hay que ir al liceo a pedir permiso para que den la orden y recién puede uno acostarse. Cuando van al liceo y te dan licencia te preguntan ¿Te vai para tu casa? Si dices si, te mandan con un papel.

Pero para conocer los horarios y la vida en el internado lo haremos a través de descripciones hechas por distintos estudiantes. Es una descripción hecha por alumnas que asisten a la jornada de la mañana a clases, y en la tarde permanecen en el internado.

Levantarse a las 6 de la mañana, a las 6:45 desayuno; 7:30 vas saliendo al liceo y depende a la hora que se salga del liceo...12:50 que es la hora que nosotros siempre salimos, llegas a las 1:30 a almuerzo, te cambias ropa, a las tres vas a la sala de estudio hasta las 5. Se toma once y viene estudio o recreación o ducha..., después se cena y a la cama...

La hora de estudio es obligatoria de Lunes a Jueves, exista o no alguna tarea que hacer o prueba que preparar. *Y si no tenis tarea hay que inventarla.*

Este tiempo, sirve además para conversar las novedades del día ocurridas en los otros cursos o hacer todo tipo de entretenciones, eso si, dentro de la sala de estudio, que están separadas por nivel, 1º y 2º en una sala y 3º y 4º, en otra.

Después de las 5, es distracción. Hay quienes juegan, conversan al aire libre, piden permiso para salir a comprar en un par de minutos, y otros pololean escondidos en los espacios menos visibles del recinto. *“Después de las 5 uno mira tele hasta las 6 ya despues 8:45 estan todos acostados.”*

Entre la hora de descanso y el irse a acostar esta la cena donde hombres y mujeres comen por separado, y donde las jóvenes han detectado una diferencia en la cantidad de alimento dado a ellas y a sus compañeros.

En la mesa se sientan de ocho personas. Los hombres comen separados.

Mónica: Ah por ejemplo otros días hacen rica comida, una rica comida como arroz graneado con longaniza, sabes que a nosotros así un poquitito de arroz, y a los hombres así unos platos...

Ximena: A los hombres siempre se las llenan

Mónica: Bueno los hombres nunca la van a rechazar porque lo hombres son buenos para comer.

Ximena: Discriminación se llama eso...

2. Diferenciación: Una Práctica Cotidiana en el Espacio Educativo.

2.1. Sobre la composición del estudiantado: elementos para la comprensión de su diversidad.

Una de las características de la población de estudiantes que asiste al liceo, es la heterogeneidad de su composición; detectada y reconocida por los integrantes de la comunidad educativa aun cuando ésta no es asumida en el discurso oficial. Tanto para profesores, estudiantes y demás sujetos que integran la unidad, esa diversidad⁴³ es un rasgo fundamental para comprender qué y cómo es, tal grupo de estudiantes.

La heterogeneidad identificada tiene como referentes principales: nivel socioeconómico, género, etnia y residencia. Es a partir de estos elementos, mediante los cuales se construye una descripción del conjunto de jóvenes liceanos, intentando explicar sus características principales:

Aquí hay jóvenes y lolitas de todo lo que tu puedes encontrar. Desde hijos de personas muy acomodadas, hasta los que viven en familias con mucha dificultad económica. En este pueblo hay apellidos que suenan y se sabe que son de clase alta, y aquí hay niños que los llevan, como también hay otros que provienen de familias muy muy pobres. También hay hartos mapuche, algunos se reconocen y otros no, otros creen que por venirse a la ciudad dejan de ser mapuche... aunque la cultura la llevan a todas partes. En ellos se suele ver harta pobreza... un poco porque se ha degenerado su propia cultura... eso hace que no sepan aprovechar los beneficios que reciben. (Profesora)

La descripción basada en una categorización de oposición, como se puede observar, es

⁴³La diversidad no es una propiedad que corresponda solo al sector de estudiantes, también existe entre los profesores, administrativos, auxiliares y paradocentes, no obstante es de menor presencia o es menos notoria pues el total de estudiantes es muy superior al total de funcionarios del establecimiento. Su descripción no formó parte del presente estudio.

también un ejercicio realizado por Liliana, estudiante de cuarto medio, para describir su medio estudiantil:

...del campo y de la ciudad, externos e internos, hombres y mujeres y..., con plata y sin plata, estudiosos y flojos, que viven con familias y que viven con parientes... cada uno con sus intereses y su grupo de amigos.

Mónica por su parte, explica:

Tu ves gente de distintos orígenes, con otras realidades sociales, con otros intereses, y eso se nota en todo... o sea, en como son de amigo y como alumnos. Están los rurales, que en todos los casos, o la mayoría de ellos, son internos. Están los de la ciudad, en su mayoría externos. Están los que tienen más plata o una mejor situación económica porque sus padres son profesionales o trabajan más estables, están los nuevos y los viejos. Somos mujeres y hombres.

Son las experiencias de vida, asociadas a determinados aspectos relacionados a la procedencia, las que se toman para construir descripciones sobre el estudiantado, lo cual no siempre tiene como fundamento el conocimiento real de la situación familiar de cada alumno o compañero. En general, suelen operar ciertos estereotipos y prejuicios, como veremos más adelante, acertados o no, en la conceptualización del grupo.

Para graficar la diversidad del alumnado, se presentan descripciones realizadas por estudiantes sobre sus entornos familiares. Se podrán encontrar en ellas, elementos que permitirán comprender lo expuesto.

Mónica:

Vivo en “Los Tayos”, se divide en Puyehue, Panguilefun, Raulí, Manzano, y Fundo Santa Ana... queda a una hora caminando rápido al lugar donde pasa un bus.

El trabajo que se realiza en la casa es el trabajo de campo, armar los sembrados, hay que sembrar el trigo, las papas, todas esas cosas de huerta,... cortar leña y acarrearla.

Vivo con mis abuelos, porque mi mamá no vive conmigo desde los 8 años. Ella vive en Valdivia, supongo, porque hace como 6 años que no la veo.

Mis abuelos están jubilados y el tío es el que trabaja.

Tengo tres hermanos y tres hermanastros, con ninguno vivo, porque la que estaba acá se embarazó y se fue.

Allá se vive de la siembra, de los animales que se crían y así se van manteniendo.

Estudia en 4° medio, en uno de los cursos señalados como de bajo rendimiento aún cuando sus integrantes son *buenos muchachos*. Pretende continuar estudiando una profesión ligada al área de salud, puede ser enfermería, eso sí que después de un año de egresar de enseñanza media, porque prefiere trabajar un tiempo para juntar dinero y para planificar el resto de su vida.

Está pololeando y piensa tener hijos cuando pueda.

Quiere vivir en un lugar distinto al de sus abuelos, y ayudar a su familia cuando ya no viva con ellos.

Tiene 16 años de edad y es interna.

Ximena:

Vivo en Panguipulli, en la población Ernesto Pinto, que es una antigua población construida para carabineros aunque ahora viven descendientes de esas las familias y nuevos propietarios, muy pocos son los antiguos.

Vivimos mi papá y hermanos en la casa. Mi mamá falleció cuando era chica. Soy la única mujer.

Mi papá trabaja vendiendo palomitas de maíz en bolsitas en el terminal de buses o en otros lugares donde hay gente. A veces le ayudo y por eso me dicen Paloma.

En el verano trabaja en la Playa.

Soy interna, porque en la casa no hay plata.

Cuando era niña, asistía un Hogar de Menores, donde hacíamos actividades de todo tipo, había una sicóloga a la que yo iba...

Cuando tenga un trabajo voy a salir de mi casa.

Es compañera de curso de Mónica. Quiere seguir estudiando, por eso se encuentra haciendo averiguaciones para aprovechar una posibilidad de Beca que al parecer puede obtener.

Le interesa estudiar “Técnico en Computación”, pues considera que es un área que cada vez tiene mayores posibilidades de trabajo. Afirma que va a estudiar “como sea porque con el 4° no me quiero quedar”.

Quiere salir de su casa cuanto antes.

Si es que no obtiene alguna beca, entonces trabajará y juntará dinero.

Daniela:

Vivo en Panguipulli, cerca del terminal de buses.

Tengo un hermana gemela y otra hermana que estudia Diseño Gráfico en Temuco.

Mis padres trabajan. La mamá es profesora de educación básica y el papá es administrador del cementerio municipal.

Vivimos juntos.

Hay una señora que hace las cosas de la casa porque no hay nadie en todo el día. Nosotras estamos casi todo el día en el colegio, y en la tarde venimos al preuniversitario.

Me va bien, espero que pueda ingresar a estudiar el próximo año.

Estoy pololeando.

Daniela también es estudiante de 4° medio, pero forma parte de un curso piloto, por lo tanto su carga horaria, responsabilidades y exigencias, son mayores a las de los cursos que no son pilotos.

Expresa que es buena alumna y que espera poder ingresar a estudiar medicina. Para eso se prepara para rendir la P.A.A. con mayor preocupación que otros jóvenes en su proceso.

Su hermana gemela asiste al mismo colegio y son compañeras de curso. Explica que toman opciones similares.

Ambas son *escoltas del pabellón nacional* (Bandera Chilena) y participan como tales, en los actos formales del establecimiento.

Oscar:

Vivo en Neltume, con mi papá y soy interno.

Mi papá trabaja para la forestal.

Tengo 17 años, soy caurito ¿no es cierto?

No tengo hijos. A veces he tenido miedo, mejor me he cuidado y pregunto. Una vez para salir de dudas, le pegunte a la chica y ahí quedé más tranquilo.

Quiero postular a las fuerzas armadas, no me gusta mucho el cálculo pero siempre hay forma de entrar, hay palos blancos... amigos de mi papá.

Salí elegido Mister Músculo, el profe me dijo que era la última opción por la alianza, así que salí con calzoncillos y así no más, como estoy en el mundo.

Es compañero de Ximena y Mónica, ha pololeado con Mónica alguna vez.

Opina que hay conocimiento entregado por el Liceo FS que no necesariamente van a ser utilizados por todos. Entre ellos encuentra *el Logaritmo*.

Quisiera ingresar a la fuerzas armadas y dedicarse al manejo de armas, aunque está analizando sus opciones.

Alicia

*En Cayumapu esta mi casa, es una zona rural hacia el interior de Panguipulli.
Es una comunidad indígena, ahí vive mi familia.*

Vivo con mis padres y hermanas, aunque cerquita esta mi abuela.

Se vive del trabajo de campo, de la siembra y de los animales.

Mi hermana estudia en este colegio. Este año sale de cuarto medio.

Con mi abuela he asistido la Junta, así que sé de qué se trata. Es algo muy distinto a otras actividades.

Soy interna.

Tengo 14 años.

Yo pienso que soy mapuche.

Curso el primero medio, es una joven estudiosa que proviene de una escuela rural en la que se implementó una experiencia piloto de educación intercultural cuando cursaba el 7° y 8° año.

Eligió estudiar en este establecimiento de acuerdo a las referencias de su hermana mayor y según la opinión de la familia.

No tiene claro qué profesión desarrollará en el futuro, por ahora se concentra en sus responsabilidades puntuales.

Posee gran conocimiento sobre elementos propios de la cultura mapuche, los cuales han sido transmitido principalmente en el espacio doméstico.

No esta pololeando.

Manquel:

Vivo en Coihueco Bajo, con mis padres y tíos.

Se vive del trabajo con la tierra y con los animales.

Decidí venir a este colegio porque se tienen contacto con la fuerzas armadas y quiero meterme a eso.

Me gustaría salir de allí porque es muy aburrida la vida, todo el día en el campo, por eso es que no me metí a un colegio agrícola.

No se hablar en lengua, entiendo un poco, pero igual creo que soy mapuche.

En la casa hay hartos ratones porque queda a orillas del lago así que las pulgas sobran.

Tiene 14 años y es compañero de Alicia.

Es interno.

Sus abuelos no trabajaban la tierra como hoy, antes se dedicaban a hacer carbón, actividad que debió ser suspendida por la normativa de protección al bosque nativo.

No le gustaba la gastronomía, tampoco la actividad agrícola, así que optó por este liceo, pensando en que además puede servir para ingresar a las fuerzas armadas.

Los casos aquí presentados, sólo enunciados, pueden ser encontrados en la diversidad del medio estudiantil, por supuesto con versiones en las que sus elementos varían entre unos y otros, lo cual es perfectamente observado y reconocido por quienes interactúan en este espacio educativo. No deja de llamar la atención sin embargo, que aún existiendo la conciencia de una población de estudiantes heterogénea, no se haya efectuado una sistematización que pudiera dar cuenta de sus dimensiones.

Para enfrentar el tema, el liceo ha tomado medidas pensando en optimizar su trabajo, teniendo presente lo hasta aquí presentado. Estructuralmente, ha diseñado una política de clasificación de estudiantes, basada en rendimiento y conducta, lo cual sin pretender constituir un manual de selección, se ha transformado en un modo de administración de los alumnos, donde los criterios de clasificación han llevado a la ubicación grupal de estudiantes, con características coincidentes en rasgos relacionados a su origen. Es decir, hay cursos en los que se han acumulado ciertas características como por ejemplo: el 90% de determinado curso tiene residencia interna y procedencia rural⁴⁴.

⁴⁴ Ello se debe a que el rendimiento, no es un fenómeno aislado, dependiente sólo de las capacidades individuales; actúan también variadas relaciones sociológicas de regular complejidad. Con la *conducta*, suceden aspectos similares.

2.2. Cursos Pilotos: La alternativa para administrar la diversidad de acuerdo a los requerimientos del sistema educacional y social.

Desde 2º medio a 4º medio, se han organizado cursos de acuerdo a los rendimientos presentados por los estudiantes. Son los llamados cursos pilotos, los cuales concentran a los estudiantes mejor calificados, tanto en rendimiento como en disciplina.

...Hacemos eso para aprovechar los que son buenos porque sino se pierden... son los cursos pilotos en los que hay más atención y concentración de esfuerzos... no es que valgan más que los otros, es que hay que apoyar a los que se preocupan más por avanzar. El liceo está orientado a que los chicos sigan estudiando, pero uno sabe que por distintas razones no todos van a continuar, entonces tenemos que ver como rescatamos a los más seguros para seguir estudiando. Los cursos pilotos son los mejorcitos por así decirlo porque están los jóvenes que mayor dedicación tienen en sus estudios... además tienen respaldo en sus casas y eso se nota en los rendimientos... a veces nos cuesta admitirlo pero aquí se ve todos los días. (Docente administrativo)

Para los docentes, los cursos pilotos son la apuesta para mejorar el nivel educacional del establecimiento y el rendimiento de los alumnos, ello porque por una parte se enfatiza un trabajo con proyección en estudios técnicos o profesionales, en los estudiantes que manifiestan un mayor esfuerzo en tal objetivo. Por otra parte, el trabajo pedagógico se adecua a los requerimientos que cada grupo curso presenta, según las características referidas al rendimiento y conducta. Es decir, la creación de los cursos pilotos es una opción tomada como una forma de optimizar el rendimiento de los estudiantes, asegurando tanto la inserción de estos en los procesos de selección propios de la educación superior, sean estos técnicos o universitarios; como la entrega de herramientas que permitan un desarrollo alternativo a la continuación de estudios, en los jóvenes que presentan poco

interés y posibilidades de una formación profesional.

Elegimos dactilografía y computación porque me pareció más útil que aprender biología, por ejemplo, o más física, porque yo... bien difícil es que me decida por estudiar algo con esas materias, además, antes de decidir que seguir estudiando, puedo trabajar en el comercio, o de secretaria, mientras tanto.(Sofía, 4ºMedio)

La composición de un alumnado con proyecciones diferentes en relación a la continuación de estudios en el sistema educativo formal, es entendida y explicada por los docentes según el apoyo e interés familiar en el estudiante:

Hay chicos que cuando llegan, uno sabe que con suerte llegarán a cuarto... y eso solo se ve en el apoyo de la familia.

Se vincula además un segundo elemento, el cual es la procedencia:

...Y no sé por qué será pero en general, hay excepciones pero son las menos, siempre las familias rurales tienden a tener una preocupación menor por sus chicos que las urbanas y eso lo he visto no solo aquí... fíjate que es algo que he observado todos los años que llevo se servicio y es difícil aceptarlo... de hecho es algo que no puede ser discutido ampliamente porque es delicado... porque hay familias que son un verdadero siete en la preocupación de sus hijos, han estado y están pendientes en su desarrollo, pero ha otras que dan pena.

Desde el punto de vista de los estudiantes que han pasado por el proceso de selección, hay quienes se expresan:

Los cursos pilotos existen para aprovechar mejor las capacidades dicen, nosotros éramos los malitos de los cursos y quedamos todos juntos.

Estudiantes que pertenecen a “cursos pilotos”, exponen que:

A nosotros nos acusan de tener más comodidades por ser piloto pero yo digo que es lo mismo, porque igual hay que comprar las guías, no todo está disponible, tampoco tenemos asegurado nada.

Por su parte, los estudiantes que pertenecen a “cursos no pilotos” expresan que:

No tenemos sala... por eso andamos de sala en sala. Si cambian horario, primero hay que ver si no choca con el horario de los pilotos. En el caso de la radio, la prestan si es que no llegó un curso piloto a pedirla primero, y a veces no hacen más que nosotros, pero igual tienen beneficios.

Quienes están próximos a vivir el proceso de selección, que son los de menos edad, observan el proceso desde distintos puntos de vista:

Es injusto porque debiera ser para todos igual, igual no quisiera estar en esos cursos, porque me imagino que la vida debe ser más dura... porque hay mayores responsabilidades.

Quiero estar en un piloto porque necesito tener buenas notas para entrar a la universidad, y además saber más de los que en los otros enseñan... claro que la diferencian o debe ser mucha porque al final los profesores son los mismos, y la materia también.

A mi no me importa mucho, no es de mi preocupación quedar en esos cursos, me preocupa más que me toque un buen profe jefe, porque influye en que el curso se bueno o malo.

Lo que diferencia a los cursos “pilotos” de los “no pilotos”, es que están

compuestos por los estudiantes que presentan mejor conducta y rendimiento, los que fueron seleccionados en un proceso desarrollado al interior del establecimiento. A ello se agrega un mayor respaldo institucional, el que se traduce en la disponibilidad de carácter prioritaria, de los materiales y equipos que posee el establecimiento. Se ha creado también un mecanismo para generar un fondo que permita la producción de guías de trabajo, el cual funciona con el aporte de los apoderados de aquellos cursos.

Un profesor administrativo explica al respecto:

Es que hay chicos que cuentan con padres que tienen más dinero que otros, son de otra situación económica, entonces pueden hacer este tipo de aporte para el desarrollo de sus niños, y es bueno porque funciona, o sea estos chicos son buenos y les va mejor, se aprovecha sus capacidades y no se pierden entre la masa.

De este modo se va formando una organización del espacio escolar, basada en referentes que tradicionalmente han venido dando ciertos resultados de desarrollo personal y profesional, los cuales son en este caso, rendimiento y conducta. Ello hace que al interior de los cursos, en la práctica cotidiana, se produzcan orientaciones que al estar fundamentadas en determinados criterios, tienden a promover una conducción de desarrollo de los estudiantes pre-concebido.

Es decir, como veremos a continuación, en los espacios en que los estudiantes presentan menos elementos indicadores de un desarrollo personal ligado a perfiles profesionales, se promueve entonces opciones de estudios técnicos e ingreso a las Fuerzas Armadas. Al contrario, en los espacios en que los estudiantes mayores presentan

indicadores de un desarrollo personal ligado a perfiles profesionales, se promueve la rendición de la Prueba de Aptitud Académica, opciones a becas para estudios superiores, y además circula información sobre variadas universidades, estatales o privadas.

2.3. Conduciendo la diversidad: La orientación al desarrollo personal, una tendenciosa intervención desde discurso pedagógico.

Es la sala de clases, el lugar propicio para que surjan opiniones, desde el profesorado hacia los estudiantes, sobre la dirección que los jóvenes debieran dar a sus respectivas vidas. Lo cual suele referirse a aspectos prácticos como morales, veamos a continuación:

Lo mejor que puede pasarles cuando salgan de aquí es que consigan un trabajo y eso es difícil, mucho más hoy, así que preocupense desde ya a proyectar lo que quieren, nosotros que tenemos más edad y somos mas viejos, vamos a necesitar de la fuerza e iniciativa de la juventud, pero de la buena, no de esa que destruye, que ensucia, que es violenta. Los hombres tendrán la responsabilidad principal de sostener el hogar, y las mujeres, su primera responsabilidad es el cuidados de los hijos, ya llegará el momento de tenerlos. Si eso esta bien, entonces todo lo otros podrá hacerse, eso si, de buena manera (Clase, 1° Medio)

Este tipo de intervenciones reciben el nombre de “orientación”, y esta formalmente instaurada en la unidad educativa. Cuenta con una hora pedagógica a la semana en cada curso, y además existe una profesional dedicada casi exclusivamente al tema, encargada trabajar el área en la institución.

La orientación, es el acto de orientar, el cual significa “dirigir o encaminar una cosa hacia un fin determinado”⁴⁵, motivo por el cual es posible encontrar en ello determinados referentes o parámetros desde los cuales ésta se va construyendo, lo que sin constituir rígidos esquemas de conducción, tienden a presentar definidos cuadros de desarrollo personal.

Por una parte encontramos discursos dirigidos a los grupos de menor edad, que concentran elementos valóricos claros:

Profesora: *¡La corbata Sr. Ovando!, ordene su presentación.*

Ovando: En silencio ordena su camisa y limpia su mesa, adivinando que comienza una inesperada inspección al aseo personal.

Profesora: *Quiero ver todos los cuellos de las camisas afuera de la chomba o chaleco. Las señoritas también -dice con tono fuerte y seco-*

El curso se mantiene con movimiento. Algunos responden lo que la profesora exige, otros intercambian materiales, murmullan canciones, hasta que la profesora repite su exigencia. Se levanta del asiento y revisa los cuellos de las camisas a cada estudiante. Va destacando los cuellos sucios que encuentra. A ello agrega comentarios al peinado de sus alumnos. Terminada la revisión, expone:

Profesora: *No es posible que teniendo la posibilidad de ducha diaria en el internado, mantengan un mal aseo. Vamos a tener ahora que vigilar si es que de verdad se duchan o es que gastan agua y gas no más. Y esto va para las señoritas y los varones.*

⁴⁵ Real Academia de la Lengua Española 1998: Diccionario de la Lengua Española.

Al escuchar esto último, los jóvenes se mofan de sus compañeras mujeres, pues lo tradicional es que sólo a ellos se les tilde de sucios. Las niñas por su parte les dicen: *Nuca tanto como ustedes*⁴⁶.

También se observan recomendaciones referidas a la “vida práctica”: *Si tienen la posibilidad de aprender un oficio además de otras cosas, entonces ya están al otro lado. Pueden trabajar en algo, por más desarrollo de tecnología que haya.*

Lo mismo sucede con los cursos mayores, aunque las recomendaciones tienden a ser más directas⁴⁷:

Profesor: *¿Hay alguno que todavía no tenga claro que hará el próximo año? (el curso no responde) ¿Qué vas a hacer Quilapán?*

Quilapán: (que en más de una ocasión distintos profesores le preguntan qué hará, responde:) *Me quiero ir a la Marina.*

Profesor: *¿Y ya tienes contacto para poder moverte?*

Quilapán: *Si, he ido a averiguar los procesos para ingresar.*

Profesor: *¿Alguien más tiene intenciones de entrar a las Fuerzas Armadas?*

Humberto: *Yo quiero ser Aviador, y también estoy haciendo contactos, pero nada hay muy seguro. (4° Medio)*

Una de las características, es que el profesor tiende a poner al joven en una situación de cierta dificultad, les pregunta qué van a hacer frente a tales problemas, de acuerdo a como es cada uno. Por ejemplo, se presenta a continuación una delicada situación:

⁴⁶ Clase de Primero Medio

⁴⁷ El énfasis en un desarrollo personal ligado a opciones laborales, ocurre más en los cursos mayores que en los menores. En éstos últimos, la atención está puesta en desarrollar buenas conductas y rendimiento, la barrera más próxima en el proceso es la selección de los cursos pilotos. En los mayores, el norte es el egreso y continuación de estudios.

Profesora: *Mónica, tu que quieres tener hijos, ¿has pensado qué hacer si por alguna cosa imprevista no puedes tenerlos?*

Mónica: *No sé...*

Ximena: *Yo quiero adoptar.*

Mónica: *Es que depende también, porque a mi igual me gustaría adoptar, pero ahí no sabes lo que tienes...*

Profesora: *¿Qué piensas tu?*

Ximena: *Yo no lo encuentro tan riesgoso porque si el niño tiene a sus papás totalmente malos y si el quiere cambiar de más que puede, teniendo buena educación, cuidado y cariño y amor de las personas que lo crían.*

Profesora: *En eso caso tienes que averiguar lo que la ley exige para adoptar a un hijo.*

En estos debates se enfatizan aspectos de la vida social que en general llevan cargas de apreciación negativas, lo que tiende a ser predominante en las “orientaciones” con que se promueve el desarrollo personal fuera del establecimiento. Ello es absorbido por los estudiantes, quienes van incluyendo representaciones tomadas de sus experiencias personales y reforzadas en el espacio educativo⁴⁸, tal como se puede observar a continuación:

Yo voy a tratar de estudiar sea como sea porque con el 4º medio no me quiero quedar, si trabajo, después va a venir alguien mejor, con estudios superiores y yo voy a ser la que va a quedar sin pega, y por mientras trabajaré lejos en cualquier cosa, cuidando niñitos, me encantan.

Pero, el discurso pedagógico cuenta además con importantes ejes de construcción, promovidos no tanto por el colegio, sino por la sociedad⁴⁹. El énfasis dado a las opciones laborales en el estímulo de un desarrollo personal óptimo, suele matizarse con criterios

⁴⁸ Es bastante común que en momentos en que los grupo cursos están inquietos, el profesor recurra a plantear el incierto “futuro” de cada estudiante destacando la fragilidad de la estabilidad de cada uno.

diferenciadores basados en género, nivel socioeconómico y procedencia.

Bueno, una señorita puede no trabajar obligatoriamente y si es buena dueña de casa entonces va a ser una buena mujer. En cambio, los jovencitos deben trabajar obligatoriamente, es muy feo que un varón sea mantenido por su mujer.

El establecimiento tiene contactos con instituciones para facilitar la inserción de estudiantes tanto en instituciones de educación, como de trabajo. Existe una profesora del establecimiento, encargada de hacer contactos con una fundación, la que sin embargo promover ciertos requisitos:

Hay pocas carreras para mujeres, son 2 no más para mujeres. Hay más para hombres. Para nosotras hay enfermería y gastronomía, y ahí no entran hombres, y a las carreras de hombres no entran las mujeres... como carpintería, gasfitería, nada⁵⁰.

La relación con la ruralidad es también recurrente en las sugerencias que se hacen a los jóvenes, puesto que el campo se conceptualiza como una zona en que existen posibilidades de trabajo tanto en la producción ganadera como en la agrícola:

Pero es cosa que aprendas a administrar y puedes aportar en el trabajo de tu familia.

Ello ocurre en un medio donde la oficialidad declara un clima de igualdad, y la cotidianidad comunica constantemente el factor “posibilidad” como interviniente en el futuro de cada estudiante.

La presentación del éxito, como el resultado de la situación profesional, laboral, de

⁴⁹ Aún cuando éstos no sean los que el currículum oficial establezca, son los que se hacen más presente

ingreso y familiar, enmarcadas de acciones valoradas desde un punto de vista moral, forma parte de los modelos que el discurso pedagógico presenta como más óptimos como otros, lo cual coincide con los modelos de la sociedad en general:

Bueno chicos, por último si no les alcanza el puntaje para entrar a la universidad, entonces piensen en estudios técnicos para que tengan un cartón que les de mas valor, que les permita competir con otros. Lo mejor para nosotros ustedes saben qué es, pero si no, lo importante es que no se queden ahí no más, que no les pille la vida siendo el hombre de los mandados, es importante que surjan y traten de ser mejores o iguales que sus padres. Eso ya es un tremendo logro, ser mejores que los padres es algo que a ellos les va a ser muy felices también.

La legitimidad que tiene la palabra del profesor en estas materias, junto a la experiencia del estudiante en el medio social, va provocando en ellos una visión de desarrollo personal más o menos enmarcada.

⁵⁰ Mónica, refiriéndose a las posibilidades que ofrece la fundación.

3. La etnicidad en el contexto escolar.

En el contexto de este estudio, la etnicidad es un atributo observable en las relaciones sociales entre estudiantes y demás integrantes de la comunidad educativa, eso si, siempre desde la mirada de relaciones interétnicas.

Ellas fueron abordadas buscando fricción, alteridad, contraste, complementariedad.

La descripción se efectuó en base a las categorías: desde la institución, desde el discurso pedagógico y entre los jóvenes.

La descripción busco retratar las relaciones en la institucionalidad educativa como: “etnicidad bajo el discurso de la igualdad”, “ los estereotipos del indígena en el discurso pedagógico”. En el espacio estudiantil, se abordó la construcción de la amistad asociada a residencia y procedencia, el rendimiento y oportunidad.

Por otra parte, en relación a la autoidentificación mapuche, abordamos los elementos de adscripción, la relación entre la educación y lo mapuche y para finalizar, las opciones de proyección profesional en estudiante mapuche.

3.1 Datos de Contexto:

El total de estudiantes del Liceo Fernando Santiván es de 805 jóvenes, de los cuales el 24,1% (194) tiene ascendencia mapuche según estadísticas del establecimiento⁵¹. En los cursos observados, 1° y 4° medio, el porcentaje aumenta quedando en 47% y 37% respectivamente.

⁵¹ Es un indicador elaborado por el establecimiento y corresponde al total de estudiantes con uno o dos apellidos mapuche. No existe el dato del porcentaje de estudiantes mapuche con residencia en Internado.

La mayoría de los estudiantes de ascendencia mapuche procede de localidades, rurales y urbanas apartadas ⁵², lo que obliga la residencia en el Internado del establecimiento. Estos cursos son los que tienen la mayor cantidad de alumnos internos.

La procedencia rural esta ligada a comunidades mapuche, a pequeños propietarios agricultores y a población inquilina de fundos.

Por otra parte, la procedencia de localidades urbanas corresponden a los sectores Neltume, Choshuenco, Liquiñe, Coñaripe, Huellahue y Melefquén. Que se caracterizan por ser poblados con desarrollo de comercio menor, agua potable, red eléctrica y presencia de servicios públicos.

A continuación se presentan algunas descripciones centradas en la etnicidad dentro del contexto educativo. El texto fue construido en base a tres categorías de análisis, la primera es la institución educacional, le sigue el espacio estudiantil y finalmente se exponen elementos relacionados a la autoidentificación mapuche.

3.2. En la Institucionalidad Educativa:

3.2.1. La etnicidad bajo el discurso de la Igualdad:

Uno de los lineamientos institucionales más importantes, de acuerdo a lo indicado por los sectores directivos del establecimiento, queda muy bien expresado en la frase institucional “Educación para todos”. Y es que al precisar el rol social que los define y diferencia de otros liceos de la comuna, se parte reconociendo la pertenencia al sistema de

⁵² La población de Panguipulli es de alta dispersión territorial. El mayor centro urbano es la ciudad de Panguipulli. Le siguen localidades de menor tamaño como Neltume, Choshuenco, Liquiñe, Coñaripe,

educación pública, el perfil científico - humanista y el fomento de continuación de estudios superiores.

Entre estos chicos hay de todo, y nuestra misión es entregar la educación a todos los que ingresen. Aquí a nadie se les cierra la puerta, es un liceo que recibe a los jóvenes de la comuna y se les entrega lo mejor de nuestro trabajo (directivo)

También se identifica una mayor apertura a las diferencias y el fomento a la no discriminación de las llamadas “opciones de vivir la juventud”, en comparación a otros establecimientos.

Este es un colegio público, y se acepta a todos los postulantes dependiendo del cupo... Y los jóvenes tienen libertad de desarrollo en un ambiente de respeto por los demás, donde esas opciones por vivir la juventud encuentran un ambiente de respeto, aquí hay chicos con problemas de todo tipo y nosotros estamos siempre viendo la manera adecuada de fortalecer el bienestar de ellos ” (directivo)

No obstante, la puesta en práctica de estos planteamientos queda limitada al criterio de docentes, inspectores y directivos, lo que también ha dado como resultado, situaciones que más bien han tendido a contradecirlas⁵³.

En medio de la promoción de estos lineamientos, que nacen y son propios del discurso público de la institución, la composición de un alumnado diverso tiende a no ser

Huellahue y Melefuén. El resto del territorio se compone de villorrios, fundos y comunidades mapuche.

⁵³ Sin detenernos en este punto, vale la pena mencionar el hostigamiento que se ha hecho a estudiantes cuya presentación personal no corresponde a las pautas promovidas por el establecimiento. Es el caso de jóvenes que gustan de usar el pelo largo, patillas largas, aros u otro tipo de uso estético.

reconocida; lo que sin duda, tal como vimos anteriormente, no ocurre en conversaciones menores o informales.

Ello explica la escasa presencia del tema mapuche en la cotidianidad de la sala de clases, tanto en contenido como en análisis. Así como también explica la mención del mapuche, en tercera persona, como un sujeto social ajeno al aula y al conocimiento:

Profesora: *¿Nosotros los chilenos tendremos la misma percepción que los gringos?*

Curso: *NOOOOOO* (como respuesta mecánica)

Profesora: *¿Tendremos la misma percepción que los mapuche?*

Curso: *NOOOOOO* (Clase de Castellano en 1º medio, tema: “patrones de belleza”)

En este punto es importante mencionar que en cada curso, y a partir de este año según explica el director del establecimiento, al menos una vez al año se trabaja algún aspecto relacionado con la cultura mapuche. La decisión responde a los nuevos lineamientos de la reforma educacional, y pretende promover la no discriminación de lo mapuche, entre el estudiantado.

La forma de trabajo queda bajo el criterio de los docentes y en la mayoría de los casos se ha optado por la realización de pequeñas investigaciones. Los temas más comunes son epew, números, wetripantu, y el nguillatun.

Es importante mencionar que el trabajo se hace desde una perspectiva de investigación a terceros, bajo modelos de discriminación positiva y se tiende a ignorar la presencia de alumnos portadores de parte de la cultura en estudio, manteniendo la invisibilidad de jóvenes mapuche en la sala de clases.

Para profundizar en este punto, primero nos detendremos en conocer los

estereotipos presentes en el discurso pedagógico y observaciones sobre la etnicidad en el espacio estudiantil, luego se presentan elementos relacionados a la autoidentificación mapuche y la promoción de la invisibilidad de la etnicidad en el aula.

3.2.2 Los estereotipos del indígena en el discurso pedagógico:

Uno de los puntos de especial atención en el desarrollo de la investigación fueron los estereotipos⁵⁴ presentes en los docentes sobre lo mapuche. Se encontraron seis conceptos principales y recurrentes en el discurso pedagógico.

Uno de los más tradicionales, pero menos enunciado fue el tradicional estereotipo sobre la población indígena:

Grupos Primitivos con escaso desarrollo Intelectual (profesor)

Otro, bastante común y utilizado, es la concepción de cultura responsable del machismo en la sociedad chilena:

El alto machismo bruto entre los alumnos, hombres y mujeres, es por el alto porcentaje de mapuche que tenemos, porque ellos son así, lo ven en sus casas (inspector).

En un pequeño papelógrafo pegado en la biblioteca del establecimiento, como un afiche, se presentaban distintos personajes propios del medio social. En él se podía distinguir con facilidad un dibujo de una persona que usaba un trarilongko. Este personaje

⁵⁴ **Estereotipo:** "Persistencia en describir y calificar a un grupo de personas de una manera dada a pesar de la existencia de evidencias que contradicen dichas interpretaciones. Debido a que los estereotipos envuelven situaciones o elementos emocionales de aprecio y aceptación hacia los miembros de su propio grupo y de odio o rechazo para los que no lo son, es muy difícil cambiar sus percepciones e interpretaciones, incluso cuando las evidencias indican que están equivocadas" Gilbert, J. 1997: 444. Introducción a la Sociología. Lom ed., Chile.

estaba sentado bajo un árbol en actitud de descanso junto a una botella de licor. Esta fue la única alusión explícita de la también muy difundida apreciación del mapuche como un una persona que gusta del alcohol y es poco interesado en el trabajo.

En conversaciones con profesores pude apreciar también la asociación que se hace entre el mapuche y la naturaleza, haciendo notar la especial relación del mapuche con la tierra :

Hay que volver a tomar lo mapuche, porque estos chicos son sacados de su contexto al venirse al internado (Profesor).

Sin embargo, esta asociación era explicada por la procedencia rural de la mayoría de los jóvenes y no se mencionaba la cosmología mapuche.

Relacionado al anterior, el concepto de población indígena se asume como opuesto al proceso de globalización, para quienes así lo entienden es algo inexplicable:

Es incongruente que jóvenes mapuche ahora anden con poleras de grupos de rock como ACDC, si hasta los niños no quieren aprender mapudungun en las escuelas con estos programas de educación intercultural (profesor)

También existe la noción del mapuche como problemática social, debido al actual proceso de recuperación de tierras conocido a través de los medios de comunicación. Ello se puede observar en una clase de 4° medio en la que se hizo un análisis oral y abierto de un relato sobre el Lonco Quilapán.

Profesor: *El tema es la expropiación de tierras por el huinca*
Alumna: *'Que el mapuche sirva como abono', dice en el cuento...*

Profesor: Antes sucedió en el país con la explotación de los mineros, y hoy sufrimos las privatizaciones... es producto del neoliberalismo.

Alumna: Es un abuso, le quitaron todo...

Profesor: ¿qué es la discriminación?

En este ejemplo puede observarse lo planteado anteriormente, donde un tema que forma parte de la problemática actual mapuche y en el que están involucradas las familias de los jóvenes estudiantes, ya sea con participación en organizaciones o por el simple hecho de vivir en una comunidad mapuche de la comuna⁵⁵, es puesto sobre la mesa para ser analizado en la hora de clases pero desde la mirada hacia un tercero.

Por último, y relacionado a lo anterior, aparece el concepto de población víctima de discriminación, que lejos de ser un estereotipo sin fundamentos, es una de las situaciones que el establecimiento reconoce e intenta mitigar a través de nuevas prácticas institucionales y contenidos curriculares, sin embargo, es un tema que se aborda con dificultad y que si bien fue bastante mencionado en conversaciones con profesores, el vínculo entre discriminación y población mapuche dentro de una clase nunca fue más explícito que lo que se presenta a continuación, donde se expone la continuidad de la cita anterior:

Profesor: ...¿que es la discriminación?

Alumno: Es cuando a uno no lo pescan y a otro si.

Alumna: eso es la ley del hielo, no es discriminación... la discriminación es cuando piensas que el otro no vale

⁵⁵ En toda la zona se efectuó lo conocido como expansión de las Sociedades Ganaderas y Comerciales que tuvo como consecuencia la reducción del territorio mapuche mediante violentas usurpaciones de tierras. Ver: Parlamento de Coz Coz (18 de Enero de 1907) por Aurelio Díaz Meza.

Profesor: *¿qué se siente ser discriminado?*

Alumno. *Da rabia... por ejemplo es algo que da rabia porque uno no sabe por qué.*

Los estereotipos presentes en los docentes vienen a representar la presencia del imaginario social en la práctica educacional y generalmente los estereotipos son utilizados como un recurso para promover una conducta contraria entre los jóvenes, generalmente aquellos relacionados a conductas morales poco aceptadas.

También son utilizados para explicar rasgos de la personalidad y rendimiento en jóvenes campesinos mapuche, como elementos que se suman a la situación de pobreza de la mayoría de las familias de procedencia.

No obstante, hay también situaciones en las que la enunciación de estos tiende más bien a contradecir lo que la institución intenta promover al menos en el discurso. Tal es el caso del concepto de los pueblos indígenas como una población de escaso desarrollo intelectual, dicho por un docente, aludiendo a un determinante biológico, casi un estado evolutivo anterior, en vez de relacionarlos a grupos portadores de cultura y, por tanto, de cosmología no occidental.

Con todo, los estereotipos se hacen presente en la sala de clases y son transmitidos y validados en el medio educacional, favoreciendo un clima en el que se promueven los valores institucionales

3.3. En el espacio estudiantil

3.3.1. La amistad: Un construcción basada en la residencia y procedencia.

Entre los estudiantes del establecimiento en estudio, no se observaron grandes grupos de amistad o asociatividad. Las asociaciones más grandes se relacionan con los grupo – cursos que actúan en ciertas circunstancias como las actividades de aniversario del establecimiento, campañas de solidaridad, etc.

Tampoco se encontraron grupos compuestos sólo de jóvenes mapuche, ni por motivos asociados a temas sociales. La etnicidad en este caso, puede observarse en las relaciones de amistad, oculta bajo elementos de procedencia, como vecindad, coterraneidad y nivel socioeconómico. Lo que también queda expresado en el tipo de residencia (interno o externo), y en la formación de los cursos pilotos y no pilotos; y es que existe una relación entre menor rendimiento y estudiantes internos, y entre estos y jóvenes procedentes de sectores rurales como comunidades mapuche.

No obstante, la expresión de esta amistad es variada, lo más común es la presencia de pequeños grupos de jóvenes unidos por intereses diversos en momentos determinados, cuyos integrantes no son fijos ni limitados. Son grupos variables que así como se forman, se diluyen.

A continuación se hace una descripción para presentar algunos elementos que permitan comprender ciertas pautas de amistad encontradas en el colegio.

Por ejemplo, vemos lo que sucede con los jóvenes (mujeres y hombres) que se reúnen en un partido de fútbol o básquetbol, o que se juntan en los computadores, o que comparten música.

Mónica: *Mas rato nos juntamos entonces...*
 Ximena: *por qué?*
 Claudia: *En el Gimnasio...*
 Mónica: *Los chiquillos juegan con el "C" (4°C)*
 Ximena: *Y a que hora... le dijiste a la caro?*
 Clau: *pero si sabe...*
 Jorge: *Yo no voy a venir, se perderán mi compañía*
 Mónica: *Y donde vai...*
 Ximena: *Tu te lo pierdes*
 Jorge: *Prefiero hacer otras cosas.. más interesantes... voy a ver si me consigo un juego (de computación)*
 Ximena: *buuuu... y pa eso tanto...*
 Clau: *A quien?*
 Mónica: *ahora no vai a querer ir con este tu tambien pues...*
 Clau: *Vah y de cuando estas de inspectora?*
 Jorge: *vamos clau?*
 Clau: *Mmm, no se*
 Ximena: *esta hace planes y después se corre*
 Clau : *y quien dijo que iba?!!!!*

Existen también, relaciones más férreas en los pequeños círculos y estos tienden a construirse entre compañeros de un mismo curso y entre quienes comparten residencia interna o externa. Veamos lo que plantean dos estudiantes mujeres, la primera es Interna y la segunda es externa:

Yo me junto más con las chicas del internado, es que son las que están mas cerca. Claro que no con cualquiera tampoco, porque las más grandes andan en otra... en realidad me junto mas con las de la pieza... Igual uno se hace amigas porque eso es bueno... para ayudarse, porque uno esta solo acá. (alumna interna de 1° medio).

El rollo es que no pueden salir y tampoco uno puede ir mucho al internado, pero igual uno es amiga, obvio que no se es mejor amiga... por lo menos yo tengo amigas del curso que son internas, pero no son mis mejores amigas (4° medio)

Y es que la rutina en el Internado es bastante intensa y obliga a construir lazos de

amistad y complicidad frente a situaciones compartidas. A continuación vemos una situación entre alumnas internas de 4º medio:

Entrevistadora: *¿Y como lo hacen para salir los fines de semana?*

Sofía: *Cuando me quiero quedar el fin de semana o el puro viernes entonces hay que convencer a la Lili para que nos ayude porque como ella es de Panguí, puede que dejemos las cosas donde una tía que ella tiene porque en su casa no la dejan salir y menos la van a dejar las cosas de nosotras en su casa...*

Carmen: *Claro pero igual es complicado... tiene que ser un viernes y hay que avisar en la casa que uno no llega.*

Sofía: *Y también en el internado que no se note.. sino después andan hablando y las notas y que la casa... lo bueno es que igual a ese lugar podemos llegar tarde después de salir porque la tía es buena onda, no se urge, le dejamos arrendada unas dos películas y ella nos espera así como a las 4 o 5 y cuando llegamos, abre la puerta, y dormimos a pata suelta (se ríen)*

En medio de la relación de amistad, el tema del pololeo parece ser un elemento importante a la hora de establecer lealtades sólo cuando este es expresamente reconocido y se ha asumido un compromiso mutuo. Cuando no es así, los encuentros amorosos son pasajeros o momentáneos, y en ellos no se reconoce el concepto de fidelidad; por lo tanto, el cruce de “*movías*”⁵⁶ entre jóvenes no afecta a aquellos férreos lazos de amistad. Veamos dos casos distintos:

Entrevistadora: *¿Y pololean?* (en conversación al aire libre, caminando por Panguipulli en espacio eriazo, visitado por las estudiantes en varias oportunidades)

Sofía: *Ahora yo no*

Carmen: *No.*

Caro: *Yo tengo una movía... pero no sé... como que eso va terminar* (sonríe)

Sofía: *pero lo vai a hacer para moverte a otro porque eso así tu... te queris mover al xxxx*

Caro: *Que sabis?, tu igual no hablis muy fuerte*

⁵⁶ “*Movías*” o “*movidas*”, son las palabras usadas para referirse a los encuentros amorosos entre jóvenes, que son pasajeros, momentáneos, y sin compromisos. Ellos pueden ser planificados o espontáneos.

Sofía: *Y que tanto si todos saben, pero igual pu... al xxx se lo movio la ... xxxx*

Caro: *Yyyyyy media novedad...*

Sofía: (explicándome mientras llegamos a unas murallas de cemento) *es que aquí todos se han movido a todos, todas a todos y todos a todas... y por eso yo no...*

Caro: *Ay!!! (exclama suspirando) Si estas paredes hablaran...*

Vero: *Siiiiii cuantos secretos no contaría (se rien todas)*

Entre los estudiantes varones suceden relaciones similares aunque menos expresadas:

Oscar: *Aquí somos todos amigos, pero hay algunos que son mis hermanos o sea esos son mis amigos, y esos son todos internos, y son poquitos, porque los otros se la han pifiado...*

Jorge: *Igual uno tiene sus amigos pero no anda con ellos todo el día como las chicas... pero igual una cuestión de lealtad... y de apoyo...*

Entrevistadora: *Y que pasa con las pololas?*

Oscar: (después de reirse dice) *cuando uno se engancha en serio eso se respeta, pero generalmente son movías no mas y no es tan importante... Además se sabe al tiro.*

Jorge: *Acá cada uno vive no mas, igual uno sabe los que son para confiar...*

De acuerdo a lo expresado por alumnos externos de los cursos observados, que recordemos tienen alta matrícula de jóvenes internos, la amistad parece desarrollarse también ligada a la residencia, es decir hay amigos que estudian en el mismo colegio y además son vecinos:

En la tarde yo me junto con mis vecinos y salgo a dar una vuelta o a veces me juego un pool. Igual voy donde el xxxx a conseguir cuadernos o nos juntamos para hacer alguna cosa pero tampoco es tanto así...pero igual me junto con los internos porque hay clases en las tardes, la movía es que no salgo con ellos porque no se puede...

Amigos uno tiene hartos y con los chicos (internos) hay harta conexión, ahora que a ellos les toca estar en mas contacto y eso igual los hace ser mas amigos... es

como los amigos de mi casa porque uno vive ahí... o sea los veo acá en el liceo y después en la casa...

Entre los internos, la vecindad se hace presente en los viajes de ida y regreso al colegio, y también es un referente de amistad:

Cuando nos vamos nos ponemos de acuerdo, a veces una tiene que hacer mas que la otra... y se demora más que la otra... y la que llega primero sube el bolso al bus

Yo me subo primero al bus del domingo (cuando van al liceo) así que le guardo asiento... claro que cuando van con polola no sirve mucho.

Es importante volver a mencionar que en el internado residen jóvenes rurales y urbanos, que en el caso de los cursos observados, son además de escasos recursos y de bajo rendimiento. Estos muchachos son conscientes que la formación del curso esta basada en rendimiento y se han explicado que ello va de la mano con un mayor nivel económico en la casa, lo que ha provocado paulatinamente, en 1º y 4º medio, la construcción de la imagen del estudiante aplicado como un joven de altos recursos, sea o no así:

Es simpático el curso, las chicas son buena onda, los chicos también. Lo que me carga son las chicas cuicas en el curso. En segundo habían 2 o 3 y después cuando hubo que elegir, ellas cortaron para otro lado. Resulta que estaban en otro curso, pero como les fue mal bajaron a este curso y después cuando eligieron planes se fueron a otros cursos. Ahora una de ellas esta embarazada pero no se les nota. (Alumno de 4º medio)

Existe una preferencia por generar lazos de amistad o asociatividad entre jóvenes compañeros de curso, que comparten la cotidianidad de manera mas estrecha, como el caso de los estudiantes internos, y que comparten además una misma procedencia

socioeconómica, o al menos tienen la percepción de ello.

3.3.2. Los estereotipos ligados al rendimiento: la relación de amistad entre la procedencia, nivel socioeconómico y las oportunidades.

La organización del estudiantado por rendimiento, en cursos pilotos ha tenido su eco entre los estudiantes.

Y es que a raíz de la identificación y separación de alumnos de mayor y menor rendimiento, que se traduce en mayor o menor proyección en el ámbito de la educación, los jóvenes han construido imágenes sociales sobre sí mismos y sobre los reconocidos como “otros”.

Son conceptos prejuiciados⁵⁷ que debido a su recurrencia pueden calificarse de estereotipos. Se relacionan con lo planteado en el punto anterior, respecto al vínculo entre nivel socioeconómico, rendimiento escolar y cursos pilotos. Ello queda bien expresado en la siguientes frases enunciadas por distintos jóvenes de cursos no pilotos, de distintos niveles:

Igual uno sabe a las que les gusta opinar y se lucen y como que saben... y se creen mas que el resto (Alumna de 3° medio)

Hay un curso, un cuarto que mira a todos los otros cuartos en menos, el cuarto...
(alumna 4° medio)

⁵⁷ **Prejuicio:** “Indica que una actitud negativa o positiva ha sido desarrollada antes de tenerse conocimiento personal de un individuo o de un grupo de ellos” Gilbert, J. 1997: 443. Introducción a la Sociología. Lom ed., Chile.

Ya, tenía que hablar la cuica, si ella quiere ser piloto, toda cuica (alumno de 1º año)

Los intelectuales de otros cuartos... y discriminan...da rabia (alumno 4º medio)

Las frases “se creen más”, “mirar en menos”, son referidas a la discriminación negativa hacia los estudiantes de los cursos no pilotos.

Por otra parte, la palabra “cuica” es utilizada comúnmente para identificar rasgos de personalidad extrovertida ligados a opiniones o consultas acertadas en el desarrollo de la clase.

Todos estos enunciados proceden de alumnos de cursos no pilotos y son generalizados. Incluso los estudiantes de 1º medio, que se enfrentan a una próxima separación de cursos, ya utilizan esta categorización.

Pero los docentes también realizan apreciaciones. Un ejemplo, es la explicación que me dio una profesora, en una clase de 4º medio, frente a los estudiantes:

Los padres pagan una cuota mensual y se reproducen libros y textos y ellos tienen material. La mayoría tiene Internet entonces llegan adelantados para la clase... llegan con el material que se les pide... -dice mientras me mira, y luego le habla a los estudiantes cercanos:- Bueno ustedes ya saben... en algún momento se dividieron los cursos. (profesora)

También hay profesores que optan por una exigencia igualitaria para todos los

estudiantes a través del fomento de la competencia entre los jóvenes.

“Aquí nadie lo tiene (refiriéndose a una tarea)... los otros cursos ya lo tienen listo”
(profesor)

Para los estudiantes de los cursos observados, uno de los temas importantes en la experiencia liceana es la selección del alumnado y la práctica de la diferenciación, pues ello sirve para explicarse muchas situaciones de postergación. Veamos una situación de alumnas internas:

Mónica: Nosotros preferimos estar 10 veces afuera del internado que adentro. El internado es peor que el liceo. Por algo tu sales del internado y te vas al liceo porque allá nadie te dice nada.

Ximena: Claro... ahora nos están controlando porque a veces pasan 10 minutos ya ya... Y a los cursos pilotos no les dan control ni nada si quieres llegan y si no no. Y pueden ir a casas de compañeras.

Mónica: Algunas van casas de compañeras pero se vienen para acá (playa) y ¿Quién le va a decir nada? Nadie ¿Por qué? porque tienen permiso.

Para el establecimiento tales diferenciaciones responden a los requerimientos de disciplina y protección, lo cual se vuelve estricto frente a las conductas de determinados estudiantes, en los que puede o no puede existir, un buen o mal rendimiento.

Las inspectoras plantean que quienes tienen mejor rendimiento, ligado a una buena disciplina, son jóvenes más responsables ellos mismos. Para los estudiantes, esto no es así y se entiende como una situación injusta pues quedan además marginados de recursos del colegio:

Mónica : *EL 4°C esos son los cursos pilotos, esos nos miran en menos y siempre nosotros al ultimo, 4° E y 4°F Siempre al ultimo, nunca te pescan y siempre te dan los aviso al último, y no te pescan ,*

Ximena: *Te tiran bromas y todas esas cosas*

Mónica: *Y siempre los cursos pilotos los otros, ya,...*

Ximena: *Claro, siempre los cursos pilotos les dan más ayuda que a los cursos E y F, si por ejemplo. Si nosotros queremos buscar la radio..." lo siento pero se la prestamos al C*

Mónica: *O al E.*

Ximena: *Y queremos ver video, no es que se lo prestamos al C.*

Mónica: *Que igual no más...*

Ximena: *Es que igual hay un grupito cuico ahí... algunos son más humildes y otros no...*

Junto a la disposición de recursos, tal como se expone anteriormente, en los cursos pilotos el énfasis educacional esta dado por intereses no sólo ligados a la prueba de admisión para estudios superiores, también existe un abanico de otras posibilidades de desarrollo personal que se promueven (institutos, becas). Por lo tanto, para los no pilotos, la proyección personal estimulada en la sala de clases esta limitada a la culminación del cuarto medio, fuerzas armadas y en el mejor de los casos las posibilidades de estudios técnicos.

En esto es fundamental la gestión que pueda hacer el establecimiento, pues los jóvenes no identifican otro espacio de información:

Queh becas!!!!, aquí todo lo que se hace es para los pilotos, esos dan pruebas... Igual yo creo que no voy a ningún instituto, menos universidad. Mucho estudio y no me va a resultar, ya estoy viendo ya... me voy a arrepentir.

Las oportunidades de desarrollo que son identificadas por los estudiantes dependen

de lo que se promueva en la sala de clases y además influyen los referentes que tengan:

Yo creo que puedo ser cajera o vendedora. Si es que puedo estudiar podría ser algo corto como asistente de párvulos como mi prima.

Yo también creo que puedo ser cajera, lo que pasa es que hay varias chicas que salen de aquí y se ponen a trabajar, y se ven después en los super (refiriéndose a los supermercados).

En esto es fundamental la visión que los profesores exponen a sus alumnos, pues muchas de sus expectativas se van creando de acuerdo a las ventanas que a diario se van abriendo o cerrando frente a sus ojos, por su puesto, cargadas de prejuicios y de valorizaciones.

En el punto siguiente, la descripción se centrará en la visión de los estudiantes mapuche respecto a la experiencia educativa, proyecciones personales y a vivir su etnicidad en medio de la cotidianidad liceana.

3.4. Autoidentificación mapuche y educación

La mayor parte de los estudiantes mapuche provienen de comunidades indígenas ubicadas en distintos sectores de la comuna, entre ellos. Cayumapu, Curaco, Coihueco, Puyehue, Ñancul, Lago Neltume, Coñaripe, entre otros.

La residencia en zonas alejadas obliga a requerir de Internado, lo que hace que la

mayor parte de estudiantes mapuche de el Liceo pasen la semana completa en el Internado, regresando el fin de semana a sus hogares. En ocasiones el viaje es coordinado con familiares que andan de paseo por el pueblo.

Pero ¿Cuáles son los elementos remitidos para afirmar que son mapuche?, ¿Cómo suele apreciarse la educación recibida? y ¿Qué expectativas de desarrollo personal expresan?, estas son preguntas que nacen de la discusión, y sin el ánimo de responderlas completamente, se ofrece un acercamiento a ellas.

3.4.1. Los elementos que son tomados para la autoidentificación mapuche.

Dentro de los elementos más recurrentes para afirmar que se es mapuche se encuentra el vínculo sanguíneo relacionado a la descendencia y a los apellidos, y también a la vida campesina:

Entrevistadora: *¿Porqué dices que eres mapuche?*

Alumno: *Yo si porque yo soy de ..apellido...*

Alumna : *Allá casi todos son por lo menos primo , son tíos, casi todos son familias...*

Alumno: *Allá yo, mis papás siempre han vivido ahí. Mis papás, mis abuelos todos siempre han vivido ahí, en el campo, por eso digo que soy mapuche.*

Cabe destacar que los apellidos no siempre reflejan el mestizaje de parte de la población mapuche:

Derrepente no porque antes una mapucha de rrepente se junto con un español y tuvieron una guagüita y le puso apellido mapuche no más y quedo con apellido mapuche y quedo como mapuche, pero puede que igual tenga sangre española o chilena.

Así también, en el conjunto de la población mapuche se distinguen personajes “más” mapuche que otros, y ello es tomado a la hora de la definición. Un estudiante de 1° medio, por ejemplo, presenta una definición al respecto que podría identificarse como más radical que otras:

Alumno: El mapuche mapuche yo creo que tiene que ser mapuche por todo, por sangre, por apellido, por costumbre.

Alumna: Si yo creo que por sangre, por apellido y por costumbre...

Alumno: Porque el huinka que quiere ser mapuche siempre la sangre lo va a tirar a hacer cosas de wingka.

Junto a los elementos presentados vinculados al “ser” mapuche, el mapudungün cobra importancia aun cuando no es considerado definitorio para reconocerse a si mismo como mapuche:

Alumno: A mi e hubiera gustado aprender la lengua porque a uno le dicen palabras en mapuche, algunas palabras y uno queda colgado.

Alumna: Si porque una señora siempre me dice Mari Mari Chakuifí, me grita así. Y yo le digo hola y me voy porque no entiendo.

Alumno: Si a mi también ... mi mamá no habla pero entiende todo.

Alumnos varios: si mi mamá igual...

Respecto al Nguillatun como ceremonia religiosa, los jóvenes de demostraron conocerlo. En un grupo focal desarrollado, compartieron además las diferencias entre los realizados en cada sector.

Alumna: Mi abuelito sabía, es que ellos son fanáticos de las Juntas que se hacen... y ellos lo respetan.

Alumno: Cuando hacen fiesta si no pueden ir los niños.

Alumna: No, si pueden ir pero no...

Alumno: *Porque a mi me dijeron que no podían entrar los niños o gente muy desordenada.*

Alumna 2: *Eso si que no. Tenías que entrar con tu familia. Con tu mamá ahí... y con ella entras.*

Alumno: *Es que ellos también hacían juntas..., hacían ceremonias para sacar a un püllli de una parte...*

Alumno 2: *¿Un qué?*

Alumno : *Un püllli es un espíritu, es un hombre enfermo y si andaban niños así desordenados se le podía ir a él.*

Alumna 2: *Eso si pero yo te digo en Junta, asi que no*

Alumno: *Dicen también que cuando pillan cántaros enterrados ahí van a hacer la Junta.*

Alumna 2: *...Yo si , yo si voy a mirar. Claro que no cacho una porque se ponen a hablar y yo quedo ahí no más...*

Como último punto, y frente a la interrogante sobre el ser chileno y mapuche al mismo tiempo, se obtuvieron diversas opiniones, que quedan graficadas a continuación.

Llama la atención la referencia al problema en tercera persona:

Alumno: *Yo creo que pertenecen... son chilenos pero tienen otras costumbres no más pues.*

Alumna: *Si pues son chilenos, solo que...*

Alumno: *Porque aquí dicen que por ejemplo los chilenos descendimos de los mapuche...*

Alumna: *Porque algunos dicen que son indios también pero los indios vienen de la India.*

Alumno: *Pero a un mapuche no le gustan que le digan chileno porque igual los tratan mal los, la gente... los tratan de indios y cosas así, por eso ellos dicen que no son chilenos, son mapuche.*

Alumno: *A veces por el apellido, como aquí en el liceo...*

No obstante, todas estas apreciaciones quedan al margen de la rutina liceana, ya que no existen momentos de diálogo al respecto, ni tampoco se consideran parte de los objetivos de los estudios que vienen a cursar.

3.4.2. La educación y lo mapuche.

No todos los estudiantes que se reconocen como mapuche parecen tener una opinión definida respecto a su experiencia de vivir la vida liceana en un medio donde su identidad étnica es omitida, y en ocasiones anulada.

Las palabras que se presentan en la cita anterior, *Pero a un mapuche no le gustan que le digan chileno porque igual los tratan mal los, la gente... los tratan de indios y cosas así, por eso ellos dicen que no son chilenos*, dicen mucho de la opción por conveniencia de silenciar el origen mapuche, aun con el costo que tiene, ya que se trata de evitar conflicto en un medio desfavorable.

Existe además la conciencia de la presencia de estereotipos en el medio social, algunos de ellos los expone Carmen : *El profe de castellano reclama por que habían mapuche Hip Hop... ¿Y qué importa?* . En la misma línea, expone que frente a los conflictos que aparecen en prensa se vuelve a crear una opinión negativa hacia el pueblo mapuche: *“De nuevo miran en menos... Allá hay harta gente metida en el ... de las tierras , cómo es?... En mi casa no sí, ¿Para que tanto?”*.

Pero en lo que respecta al ambiente social en el aula, en ocasiones, durante el desarrollo de clases suelen construirse bromas sobre aspectos relacionados a lo mapuche, y generalmente tienen que ver con el apellido, aun cuando en cada curso existe una mayoría de estudiantes de apellidos mapuche, y eso es reconocido por los estudiantes:

A veces es por el apellido, como aquí en el liceo...

También tuve a ocasión de presenciar lo siguiente mientras se esperaba que la

profesora pasara lista de asistencia:

Profesora: *Antinao, Ayulef, ...*

María: (conversando con su compañera de asiento y mirando una recopilación de leyendas mapuche de la zona) *Tienes Ñuke?*

Ana: *Si, tengo mamá.*

María: *Pilún ¿que es lo que es a ver?*

Alumno: (En voz alta) *Señora estan hablando mucho en inglés!!!*

María: (continuaba ...)

Alumno: *Oye Wekufe!!!*

María: *Métete en lo que te importa!!!*⁵⁸

Finalmente al conversar con alumnos frente a la posibilidad de tratar los temas relacionados a “lo mapuche” en la sala de clases como una forma de compartir el conocimiento mutuo y evitar estas apreciaciones que podrían ser poco agradables, fueron enfáticos en plantear lo siguiente:

Alumno 1: *Es que la escuela no tiene que ver mucho con lo otro...*

Alumno 2: *yo creo que sería más para que se sepa pero no pasaría nada más.*

Alumno1: *Lo mapuche es del campo, es de la casa, aquí nosotros venimos a aprender y lo otro es de la casa, no tiene que ver.*

Entrevistadora: *¿O sea que no sería más para hacer algunas tareas?*

Alumno 1: *Claro y eso ya se hace... que es poco , o sea al final no se sabe nada para los que no son mapuche, no aprenden.*

Alumno 2: *Además uno necesita aprender otras cosas porque la idea es trabajar en algo distinto, porque además ya no hay que hacer en el campo, entonces no serviría mucho...*

En general, la mayor parte del alumnado comparte estas apreciaciones pues el concepto que se tiene de la educación media es la preparación para la vida laboral alejada

⁵⁸ Hay muchos otros ejemplos de aula, con situaciones cortas y de este tipo como por ejemplo la creación por parte de un docente de un apodo para un estudiante de su curso que se caracteriza por tener rasgos arios y apellido alemán; o también la explicación del desorden afirmando que “son chicos sacados de su contexto... hay que tomar lo mapuche”. Pero para evitar hacer un listado es que solo se expone solo lo presentado.

de las actividades económicas *originarias*. En este sentido, para los jóvenes poco importa si se reconoce o no que son mapuche, y poco importan también si la durante el proceso de enseñanza, los no mapuche conocen o se acercan un poco más a la cultura que portan.

Veamos a continuación las expectativas de desarrollo personal ligadas a la educación que reciben.

3.4.3. Las opciones de proyección profesional en estudiantes mapuche.

La proyección que hacen los jóvenes sobre su desarrollo personal esta relacionada al futuro laboral, y a su vez, al Liceo en el que estudian.

Y es que la mayoría de ellos prevee escasas posibilidades de continuación de estudios, lo que no deja de llamar la atención puesto que este establecimiento no prepara para perfiles Técnico Profesionales, aspecto conocido por los estudiantes.

Al indagar entonces en los motivos de estudiar en este establecimiento nos encontramos que varios han entrado por descarte, al no haber alcanzado matrícula en otros establecimientos de Enseñanza Media.

Entrevistadora: *¿Por qué eligieron este colegio, o sea el Liceo, Porqué no eligieron un Técnico profesional?*

Alumno: *Yo me iba a ir a otro y no alcancé matrícula.*

Entrevistadora: *Ya. ¿A cuál te ibas a ir?*

Alumno: *Al People.*

Alumno 2: ...Yo igual me iba a ir allá. Igual quedé marcando...
Entrevistadora: ¿Y por qué? ¿No alcanzaron matricula?
Alumno 2: Porque yo no sabía... porque fuimos un poquito tarde, al menos yo fui tarde.
Alumno 3: Casi todos les gusta ir al People
Entrevistadora: Y a tí ¿También?
Alumno 3: No.
Entrevistadora: Y porqué no quieres irte para allá?
Alumno 3: No sé porque no me gusta mucho cocinar tampoco (se escuchan voces de sorna por el rol de cocinero siendo varón)
Alumno 2: Nooo, yo no me iba por la cocina (responde el joven interesado).
Entrevistadora: ¿Porqué te ibas?
Alumno 2: Yo me iba a ir por el Barman, no me gusta la cocina,
Entrevistadora: Y la Alejandra... ¿porqué te viniste para acá?
Alumna: No yo no alcancé matricula allí en el “Padre” yo me iba a ir...
Alumno 2: Iba a ser monja (risas)
Alumna: No alcancé y el otro año me voy a ...

Hay también quienes optaron por no encontrar otro establecimiento de su agrado:

Entrevistadora: *¿Y porqué Juan, decidiste irte acá?*
Alumno: *No porque me gusto acá.*
Entrevistadora: *¿pero qué te gustó?*
Alumno: *Es que aquí saben que uno puede salir cuando le da hambre (risas)
...Igual me querían llevar a Pullinque pero es que ahí es muy aburrido y hay que salir a trabajar al campo y por eso me vine acá porque no me gusta mucho el campo. Ya me tiene aburrido.*

Junto a la decisión personal de cursar la enseñanza media, el respaldo familiar ha sido fundamental, ya que la mayoría de las familias de origen no cuentan con la educación básica completa, el ingreso depende de labores de baja remuneración, lo que hace que la educación sea una posibilidad de mejorar la calidad de vida:

Alumno: *Mi mamá llegó hasta segundo*
Alumna: *Mi mamá llegó hasta cuarto.*
Alumno 2: *Antes no se podía estudiar mucho tampoco.*

Alumno: *no no era obligatorio.*

Alumno 2: *Este año.. o sea como que ahora los papás catetean más por los estudios que antes.*

Alumno: *Es que no quieren que los hijos sean igual que ellos.*

Alumna: *Sí po, ellos quieren darnos lo que no fueron ellos...*

Para la mayoría la posibilidad de continuación de estudios representa algo poco viable y complicado, además que en la actualidad no asegura una estabilidad laboral: *Mi mamá encuentra tonto que vayan, den la prueba y entre a la universidad... ella esta solita y saliendo para adelante.*

No obstante hay quienes se plantean el tema, aunque bajo restricciones:

Entrevistadora: *Y ¿Qué quieres hacer Sofía?*

Alumna: *No tengo decidido realmente, pero en la Universidad no, no me gustan las carreras...*

Entrevistadora: *¿ninguna?.. ¿Algo Técnico?*

Alumna: *No ...eeeeee.....enfermería, pero no entrar por la Prueba. No entrar por ahí. Es que parece que hay una forma que es más fácil, menos tiempo y menos plata también...*

En la práctica educativa, el énfasis puesto en el tema laboral más que estar construido en base a un criterio de *Igualdad de Oportunidades*, se caracteriza por ser bastante condicionado.

Veamos dos casos diferentes. Daniela es una alumna de un curso piloto de 4° medio, quien expresa:

Quiero postular a medicina, soy estudiosa así que yo creo que me va a ir bien, si no quedo, entonces enfermería.

En cambio Mónica, alumna de 4° medio observado, tiene la seguridad que no estudiará el próximo año:

Me gustaría enfermería, pero no sé como pueda estudiar porque por plata y sin becas... no se puede

Junto a los recursos y al rendimiento también se encuentra la variable género, que puede detectarse en que existe un fuerte interés en los varones por ingresar a las Fuerzas Armadas, y en el caso de las mujeres un preferencia por optar por oficios tradicionalmente desarrollados por mujeres:

Yo entendí que acá se daba la opción por entrar a la Marina o a la Fuerza Aérea, ya quiero ser carabinero porque... con los promedio que tengo...

Cajera o vendedora podría ser, o enfermería eso es lo que podría... las otras ya son como de gasfiter, carpintero y nooooo...

En general las opciones de desarrollo personal además de caracterizarse por ser bastante restrictivas en el ámbito de las oportunidades, tienen fuertes referentes de género. En la mayoría de los casos las mujeres se plantean junto a una familia, en cambio los varones en torno al trabajo. Ello potenciado además por los discursos en el colegio, donde se mezclan la responsabilidad de ser buenos padres con las formas tradicionales de familia: Mamá cuida niños y Papá trabaja para llevar dinero.

De todos modos, para éstos jóvenes la educación representa una oportunidad de encontrar formas de desarrollo personal alternativas a las ligadas a la vida campesina de

comunidades mapuche, ya que en la mayoría de ellas los recursos son cada vez menores y la disminuida capacidad productiva de los predios ha ido imposibilitando la subsistencia familiar. Este es el objetivo del esfuerzo familiar de mantener a sus hijos dentro del sistema familiar, evitando su deserción.

Entrevistadora: *¿En tu casa trabajan en el campo?.*

Alumno: *Sí, sí.*

Entrevistadora: *Y las generaciones de tu papá antiguas... el abuelo...*

Alumno: *Mis abuelos, si no trabajaban tanto en la tierra, ellos hacían carbón... pero después no siguieron haciendo, ahora último hacen poco...*

Capítulo VI

Conclusiones

En el desarrollo de la etnografía los temas que concentraron la atención fueron los asociados a abordar el objetivo general, el cual se propuso “Describir e Interpretar las relaciones de etnicidad en la cotidianidad educativa, al interior de un establecimiento de enseñanza media en la comuna de Panguipulli”. Para ello se plantearon preguntas de investigación, que fueron:

- ¿Se reconoce la presencia de alumnos mapuche en el establecimiento y en la sala de clases?
- ¿Existen relaciones de amistad entre estudiantes construidas en base a referentes étnicos?
- ¿Existen tendencias una diferenciación étnica en la cotidianidad educativa?
- ¿Cuál es la proyección de desarrollo personal de la mayoría de los estudiantes? ¿Existe diferencia entre alumnos mapuche y no mapuche?

En este sentido, y a modo de finalizar la presentación de la información, se puede expresar que existe un reconocimiento formal e informal de población mapuche en el aula, tanto verbalmente como en estadísticas. Formal en el sentido de contar con alguna estadística de población mapuche liceana e informal al reconocer su presencia en

conversaciones “informales”. Sin embargo tal reconocimiento no significa la inclusión de etnocontenidos; o el desarrollo de una educación cercana a los modelos de “educación intercultural”, muy por el contrario, si bien suelen enunciarse argumentos que apuntan hacia la promoción de una discriminación positiva de lo mapuche, esto queda como un gesto intencional, no llegando a concretarse en una política institucional, y por tanto ausente en la práctica pedagógica.

Respecto a las relaciones sociales entre jóvenes liceanos, mapuche y no mapuche, la identidad étnica de cada uno es un factor que no participa necesariamente de la construcción de amistades o de vivir la vida liceana. Sin bien, no es posible descartar que esta afirmación sea generalizada. Existe una tendencia a construir amistades mediante el compartir otros elementos en común: gustos, residencia, cursos, entre otros. Para los alumnos mapuche, el sentido que tiene el asistir al Liceo no es compartir su cultura, prácticas y espiritualidad, como quedó expresado en el texto anterior, sino lo que se busca es adquirir herramientas que permitan enfrentar de mejor manera la vida, y en ese objetivo la consideración a su origen étnico no es identificada como fundamental para lograrlo, puesto que se entiende que el liceo ofrece una educación funcional para el desarrollo personal, asociado a mayor acceso, y a mejor oportunidad laboral.

Sin duda que se gatillan interrogantes sobre la afirmación de la identidad étnica en aquellos jóvenes más sensibles a la *adaptación al-aceptación del* medio, y de cómo actuar frente a este hecho. Del mismo modo es interesante también, el cómo se expresa el acto de resistir frente a la oportunidad de compartir los saberes culturales con otros.

En relación a cómo la etnicidad y la identidad étnica eran digeridas en el sistema educacional, la atención estuvo centrada en los mecanismos propios de la cotidianidad educativa, en la dinámica de las relaciones sociales y el discurso pedagógico e institucional. Y al respecto, puedo expresar que a simple vista, y de acuerdo a lo que experimente al inicio del trabajo etnográfico, la presencia de variables étnicas parecía no existir en la realidad observada. Situación que fue distinta una vez vinculada a otras variables sociales como la procedencia urbano-rural, nivel socioeconómico y también rendimiento escolar, ya que junto a estas categorías su expresión se hizo más notoria. Y, junto a estos elementos, a veces oculta, pudo ser detectada u observada..

Ello permite expresar, y a partir de lo propuesto en la etnografía sobre lo relacionado a la diferenciación, que existen prácticas de diferenciación en el espacio educativo, sin embargo éstas no son construidas en base a un referente étnico de modo directo. No obstante, de modo indirecto, tal diferenciación tiene importantes connotaciones étnicas, debido a que existe una fuerte relación entre alumnos de bajo rendimiento, ruralidad, bajo nivel educacional, pobreza y población mapuche, tal como lo demuestra la

composición de los cursos observados, coincidiendo con las estadísticas comunales presentadas.

Por lo tanto, el ánimo de optimizar los recursos mediante un proceso de selección y organización de los jóvenes bajo el argumento del rendimiento, logra tener un impacto significativo en la reproducción de las condiciones socioculturales de la población mapuche y no mapuche, ya que no sólo se mantiene un bajo acceso a la mejor calidad educativa que el establecimiento puede ofrecer; sino que además y de modo paulatino se va creando una identidad en los jóvenes que en un principio no necesariamente se tenía, pues los jóvenes provenientes de comunidades indígenas que continúan estudiando son muy escasos y aquellos que lo hacen, dentro de sus propias comunidades suelen representar algo extremadamente positivo, ya que se trata de la superación de lo que puede llamarse la *línea de la negación*.

Entonces cabe la pregunta acerca de la promoción de *igualdad de oportunidades* y en este punto se hace necesaria la extensión de la mirada etnográfica a otros ámbitos de la vida social-cultural, tal como lo propone John Ogbu, cuya perspectiva etnográfica de “Aproximación a nivel múltiple” para la investigación educativa, nace de la crítica del trabajo etnográfico común, de considerar que la aplicación de la etnografía en investigación educativa es superficial, de constatar que existe una alta tendencia a realización de la microetnografías en el ámbito educativo, y que la mayor parte de las etnografías “*no proporciona apenas base alguna para una concepción global de la escolarización, especialmente de la escolarización en el contexto de las realidades*”

sociales, políticas y económicas –los imperativos de la cultura, según la terminología de Cohen (1971)” (Ogbu 1995:145).

Este autor, propone integrar micro y macro-etnografía, extender el trabajo etnográfico a otros ambitos de la vida social, mediante el trabajo etnográfico tradicional, incluyendo las áreas familiares, económicas, religiosas, políticas, artísticas, puesto que ello ofrecería insumos que permitirían responder de modo más íntegro las interrogantes asociadas a las preguntas de interés en este estudio.

Los supuestos básicos de esta perspectiva, denominada también “ecológico cultural” son:

- La educación formal está ligada con otros factores sociales, especialmente con la economía y con la estructura de oportunidades económicas.
- La naturaleza de esta relación tiene una historia que influye en el proceso actual de la escolarización.
- La conducta de los participantes está influenciada por sus modelos de la realidad social.
- Una etnografía adecuada de la escuela no puede limitarse a estudiar los eventos al interior del salón de clase, debe extenderse a las fuerzas históricas y comunitarias relevantes (Ogbu, J 1995)

Desde esta perspectiva se ofrecen nuevas profundizaciones a los temas presentados,

quizás miradas nuevas y más amplias, así como también invita a detenerse en algunos mecanismos que operan en el medio social, de alta influencia en el medio educativo, pero que permanecen ajenos a la dinámica liceana cotidiana.

Queda la invitación extendida para futuras indagaciones en el tema, nuevos enfoques, áreas de interés, así como también un nuevo lenguaje.

Al mismo tiempo, se invita a la reflexión sobre la limitada proyección personal de la mayoría de jóvenes que cursan el 4° medio, las relaciones de género en el contexto interétnico, el aporte ciudadano de los jóvenes liceanos, el imaginario intercultural comunal, y directamente asociado al estudio realizado: la deserción escolar y las identidades sociales.

Bibliografía

- **Alvarado, B. Miguel, 2003.** Metáforas e Identidades, Facultad de Humanidades. Universidad de Playa Ancha, Valparaíso - Chile.
- **Apple, M.W. 2001.** Política Cultural y Educación. Ed. Morata, Madrid
- **Barth, F (ed) 1969 Los Grupos Étnicos y sus fronteras, FCE.**
- **Bello, A. Et al 1997** Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para la Mujer. Instituto de Estudios Indígenas, UFRO. Santiago.
- **Bonfil Batalla, G. 1991.** Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina. Fondo Editorial CEHASS - Editorial de la Universidad de Puerto Rico.
- **Bonté, P.; Izard, M. y otros 1991.** Diccionario de Etnología y Antropología . Editorial Akal – Madrid.
- **Bourdieu, P. & Passeron J. C. 1998.** La Reproducción. Editorial Laia, Barcelona
- **CORMAE Panguipulli, PADEM 2003,** Corporación Municipal Educación Panguipulli.
- **Dieterich, H. 1995.** La Sociedad Global. Educación, Mercado y Democracia. Ed LOM.- Santiago - Chile
- **Geertz, Clifford. 1996.** La interpretación de las Culturas. Gedisa. Barcelona.
- **Gilbert, J. 1997.** Introducción a la Sociología. Lom ed., Chile.

- **Giroux, Henry; 1997.** Teoría y resistencia en educación. Siglo XXI, UNAM, México
- **Grebe, M. Ester, 1997.** “Procesos Migratorios, Identidad Étnica y Estrategias Adaptativas en las Culturas Indígenas de Chile”. ETNO, N°1. Universidad de Chile Facultad de Ciencias Sociales
- **Huayhua, M. 1999.** “Los procesos de deslegitimación de la condición humana del indígena, en el **Almeida, J. (comp.)** El Racismo en las Américas y el Caribe. Abya – Yala. Quito - Ecuador.
- **Hijano del Río, F y Ruiz Morales, C. 2003.** “Etnicidad Andaluza: Su modelo de identidad en el discurso político-educativo de Andalucía”. Fundación Centro de Estudios Andaluces, DOC. De Trabajo. Serie Humanidades H2003/01
- **INE 1992, Informe del Censo Nacional de Población y Vivienda del año 1992.**
- **INE 2002, Informe Censo Nacional de Población y Vivienda Censo 2002.**
- **Jiménez, G., 1996** “La identidad social o el retorno del sujeto en sociología”, en **Méndez y Mercado, L. (coord.) 1996.** Identidad: análisis y teoría, simbolismo, sociedades compuestas, nacionalismo y etnicidad. III. Coloquio Paul Kirchoff, Ed. UNAM-México
- **Koonings y Silva (ed) 1999.** Construcciones étnicas y Dinámica Sociocultural en América Latina . Abya – Yala. Quito , Ecuador.

- **Marimán, Pablo (1997)** en Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer. Instituto de Estudios Indígenas, UFRO. Chile.
- **MIDEPLAN, 2000.** Empleo Rural No Agrícola. Resultados Encuesta CASEN 1998, Documento N°17, Gobierno de Chile.
- **MINEDUC 1996.** Decreto 40/1996 - Anexo: 3° Punto-. Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la Educación Básica.
- **Moreno, 1992.** “Concurrencia Múltiple etnoterritorial. El caso de España” Instituto de estudios Sociales Avanzados (CSIC), Documento de Trabajo 92-08.
- **O’Bois Marketing 2003** – “Niños Rurales y Educación. Un caso en la Comuna de Panguipulli”. Santiago.
- **Ogbu, J.1995** “Etnografía Escolar. Una Aproximación a Nivel Múltiple”. en **Woods, P. y Hammersley, M.(1995):** Género, cultura y etnia en la escuela. Edit. Paidós-MEC. Madrid.
- **Poblete,P 2001a.** “Etnicidad y Educación: Comunidades Mapuches en la Precordillera de Panguipulli”. Actas del 4° Congreso Chileno de Antropología. Simposio Dinámicas Identitarias Territoriales. Tomo II Santiago de Chile, 19-23 Nov. 2001. Pág 1282-1287.-

- **Poblete, P. 2001b** “Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: Las Primeras Décadas del Siglo XX”. en Revista Austral de Ciencias Sociales. N° 5, pag 15-27 Instituto de Ciencias Sociales - Universidad Austral, Valdivia
- **Ramos, Ana (s/r)** “Identidad y procesos de construcción de hegemonía. El caso mapuche de colonia Cushamen” . Gazeta de Antropología-Centro de Documentación Mapuche.
- **Riesco, Manuel.** “La desigualdad educativa y sus formas de financiamiento”. Revista Docencia, Colegio de Profesores de Chile , A.G. N° 16, Año VII, Mayo 2002.
- **Rockwell, Elsie 1985.** “Etnografía y teoría en la investigación educativa”. Departamento de Investigaciones Educativas. Instituto Politécnico Nacional México. D.F.
- **Saavedra, A. 2002.** Los mapuche en la Sociedad Chilena Actual. Editorial Lom – 2002 – Chile.
- **Torres, Jurjo. 1991** El Currículum Oculto. Editorial Morata. Sexta Edición. Madrid.
- **Velasco, Honorio; Díaz, Angel. 1997.** La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid: Editorial Trotta.
- **Vitale, L. 1992.** Introducción a una Teoría de la Historia para América Latina. Editorial Planeta, Buenos Aires.

- **Wolf. E. 1987.** Europa y la gente sin historia. México. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo VII

Anexos

1. Horario de Clases del 4° Medio
2. Horario de Clases del 1° Medio
3. Pauta Observación Aula
4. Pauta Entrevistas Alumnos
5. Pauta Grupos Focales.

1. Horario de Clases del 4º Medio

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
08:00 – 08:45	Filosofía	Computación	Filosofía	Inglés	Física
08:45 - 09:30	Téc. Manual	Computación	Filosofía	Inglés	Física
recreo					
09:40 - 10:25	Téc. Manual	Computación	Química	Ed. Física	Biología
10:25 - 11:10	Castellano		Química	Ed. Física	Biología
recreo					
11:25 - 12:10	Castellano		Historia		Inglés
12:10 - 12:50			Matemática		C. Curso
recreo					
13:00 - 13:45					
13:45 - 14:30					
Tarde					
13:00 - 13:45				Dactilografía	
13:45 - 14:30		Dactilografía		Dactilografía	
recreo					
14:40 - 15:25		Dactilografía		Dactilografía	
15:25 - 16:10		Dactilografía		Castellano	
recreo					
16:20 - 17:05		Historia		Economía	
17:05 - 17:50		Historia		Economía	
recreo					
18:00 - 18:45	Ed. Física	Matemática			
18:45 - 19:30	Ed.. Física	Matemática			

2. Horario de Clases del 1° Medio

Horas	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Mañana					
08:00 - 08:45					Artes Visuales
08:45 - 09:30					Artes Visuales
recreo					
09:40 - 10:25					Castellano
10:25 - 11:10					Castellano
recreo					
11:25 - 12:10					Ed. Física
12:10 - 12:50					Ed. Física
recreo					
13:00 - 13:45					
13:45 - 14:30					
Tarde					
13:00 - 13:45	Consejo de Curso	Religión	Matemática	Historia	
13:45 - 14:30	Consejo de Curso	Religión	Matemática	Historia	
recreo					
14:40 - 15:25	Historia	Tecnología	Química	Lenguaje	
15:25 - 16:10	Historia	Tecnología	Química	Lenguaje	
recreo					
16:20 - 17:05	Inglés	Biología	Lenguaje	Inglés	
17:05 - 17:50	Inglés	Biología		Inglés	
recreo					
18:00 - 18:45		Matemática		Física	
18:45 - 19:30		Matemática		Física	

2. Pauta Observación Aula

- a) Ocupación del Espacio:
 - Distribución de Mesas e inmobiliario
 - Espacio docente
 - Espacio Jóvenes

- b) Relaciones Sociales
 - Grupos de Amistad
 - Comportamiento
 - Formas de Comunicación.

- c) Diferenciación
 - Relaciones de Género
 - Relaciones por Procedencia
 - Relaciones por Rendimiento

3. Pauta Entrevistas Jóvenes Mapuche y No Mapuche

- Procedencia
- Motivación personal por el estudio
- Relación entre vida liceana y familiar
- Expectativas de la educación media
- Opinión sobre etnocontenidos en sala de clases
- Proyección de Desarrollo Personal

4. Pauta Grupo Focal

- ¿Qué tal la onda entre compañeros?
- ¿Cómo se eligen los amigos?
- ¿Es importante la procedencia?
- ¿Existen compañeros mapuche? ¿Cómo lo sabemos?
- ¿Existe diferenciación étnica mapuche y no mapuche? ¿Cuáles? ¿Quiénes?