

La discriminación y el pluralismo cultural en la escuela

Casos de Brasil, Chile, Colombia,
México y Perú



2

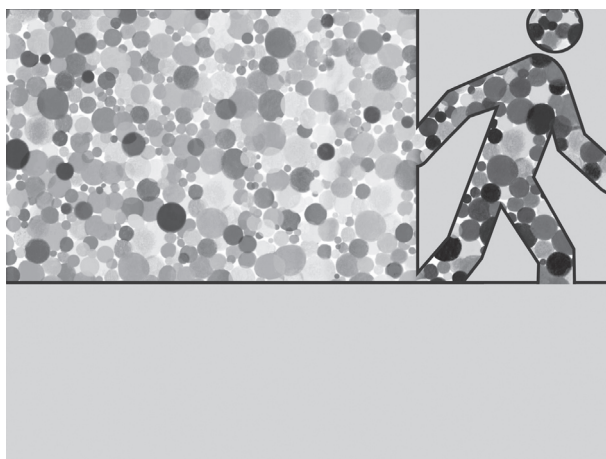


Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura

VOLUMEN II

Discriminación y pluralismo cultural en la escuela

Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú



Organización
de las Naciones Unidas
para la Educación,
la Ciencia y la Cultura



DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA

Coordinación

Ricardo Hevia R.

Carolina Hirmas R.

Edición general

Pablo Marambio V.

Bibliografía complementaria

Nora Mora

Revisión de textos

Antonio Leiva

Publicado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe
OREALC/UNESCO Santiago

Proyecto financiado por la Fundación Ford.

Permitida su reproducción total o parcial, así como su traducción a cualquier idioma citando la fuente.

Los autores son responsables por la selección y presentación de los hechos contenidos en esta publicación, así como de las opiniones expresadas en ella, que no son necesariamente el pensamiento de UNESCO y no comprometen a la Organización. Las denominaciones empleadas en esta publicación y la presentación de los datos que en ella figuran no implican, de parte de la UNESCO, ninguna toma de posición respecto al estatuto jurídico de los países, ciudades, territorios o zonas, o de sus autoridades, ni respecto al trazado de sus fronteras o límites.

ISBN: 956-8302-49-2

Impreso en Chile por AMF Imprenta
Santiago, Chile. Diciembre, 2005

Portada

Guillermo Grebe

Índice

Presentación | 9

Primera Parte

Metodología | 12

Carácter de las investigaciones | 12

Los focos de análisis | 17

Las escuelas | 20

Segunda Parte

Brasil, São Paulo

Presentación | 27

1 Antecedentes generales | 28

Aspectos generales sobre el racismo en Brasil | 28

La escuela brasileña y los negros: de la presencia y de la participación desigual | 29

Procedimientos de la investigación | 32

Observaciones relevantes | 33

2 Análisis de los datos | 37

¿Y cómo se manifiestan estos problemas en los niños? | 54

¿Cómo los padres perciben las relaciones raciales? | 62

3 Consideraciones finales | 69

Anexos | 73

Pautas de observación para la recolección de datos | 73

Pauta de entrevistas | 76

Bibliografía | 78

Chile, Santiago

Presentación | 81

1 Introducción | 82

Los mapuche y su vida en la ciudad | 82

Discriminación, tolerancia y escuela | 86

2 Informe Escuela Presidente Salvador Allende | 88

Introducción | 88

Vector de pertinencia | 88

Vector de convivencia | 91

Vector de pertenencia | 94

Entrevistas | 96

Conclusiones Escuela Presidente Salvador Allende | 114

3 Informe Escuela Teresa Antúnez | 116

Introducción | 116

Vector de la pertinencia | 116

Vector de la convivencia | 119

| | |
|----------|--|
| | Vector de la equidad 121 |
| | Entrevistas 123 |
| | Conclusiones Escuela Teresa Antúnez 131 |
| 4 | Análisis de resultados 133 |
| | Cuando el deseo de igualdad oculta la diferencia 133 |
| | Uso de la etnografía en el análisis de discriminación y diversidad cultural 133 |
| | El ocultamiento de la diferencia 134 |
| | Bibliografía 142 |
| | Chile, Villarrica |
| | Presentación 145 |
| 1 | Introducción 146 |
| | Contexto sociocultural de las escuelas de Traitraiko, Chaura y Afunalhue 146 |
| 2 | Informe etnográfico de la Escuela de Chaura 150 |
| | Antecedentes de la escuela 150 |
| | Vivencias de la investigadora 150 |
| | Revisión y análisis de materiales y documentos 151 |
| | Observación general de aula 152 |
| | Resultados según vectores 153 |
| 3 | Informe etnográfico Escuela de Afunalhue 165 |
| | Antecedentes de la escuela 165 |
| | Vivencias de las investigadoras 165 |
| | Revisión y análisis de materiales y documentos 166 |
| | Observación general de aula 168 |
| | Resultados según vectores 169 |
| 4 | Informe etnográfico Escuela de Traitraiko 173 |
| | Antecedentes de la escuela 173 |
| | Antecedentes sobre el proceso de investigación y vivencias de la investigadora 173 |
| | Vivencias de la investigadora 174 |
| | Revisión y análisis de materiales y documentos. PEI y PME 175 |
| | Observación general de aula 177 |
| | Resultados según vectores 179 |
| 5 | Análisis de resultados 193 |
| | Principales formas que adquiere la discriminación cultural 193 |
| | Prácticas educativas para la formación del pluralismo cultural en las escuelas 195 |
| | Planteamientos y modelos formativos de los profesores 197 |
| | Fortalezas y debilidades socioculturales para una pedagogía de la diversidad 200 |
| | Fortalezas y debilidades de la metodología utilizada 201 |
| | Conclusiones 203 |
| | Bibliografía 206 |

Colombia, Bogotá

Presentación | 209

1 Las microetnografías | 211

Escuelas del resguardo indígena de Cota | 211

Las escuelas | 216

Colegio indígena Ubamux | 217

Institución educativa distrital La Amistad | 226

2 Análisis interpretativo | 238

Diversidad cultural, escuela y migraciones | 238

Escuela e identidad cultural | 238

Escuela y convivencia | 240

Escuela y equidad | 242

Bibliografía | 245

México

Presentación | 247

1 Categorías indagatorias | 249

Características generales del sistema educativo indígena | 249

Elementos centrales que orientaron las microetnografías | 251

2 Convivencia escolar en contextos socioculturales urbanos | 254

Ixtapaluca, Estado de México (caso 1) | 254

Ciudad Valles, San Luis Potosí (caso 2) | 260

Creel, Chihuahua (caso 3) | 265

3 Convivencia escolar en contextos socioculturales de regiones indígenas | 274

Santa María Tlahuiloteppec, Oaxaca (caso 4) | 274

Juchitán, Oaxaca (caso 5) | 283

San Cristóbal de las Casas, Chiapas (caso 6) | 287

Mérida, Yucatán (caso 7) | 294

4 Las dimensiones del pluralismo en la escuela | 300

La educabilidad y el desempeño escolar | 301

Espacios simbólicos, territorios y convivencia plural | 302

La interacción comunicativa en el aula | 303

La formación docente y la interacción pedagógica | 304

Las estrategias de sobrevivencia en el aula | 304

El saber como poder | 305

La discriminación y la convivencia entre distintas culturas | 305

La violencia y agresión en el aula | 307

La dimensión institucional de la discriminación | 308

La construcción de la diferencia | 308

Bibliografía | 313

Perú, Lima-Cusco

- Presentación | 315
- 1 Identidad | 316**
 - Imágenes y estigmas sobre los niños | 317
 - Orígenes de los niños | 329
 - Incorporación y valoración de saberes previos | 336
 - Estigmas e imágenes sobre los padres | 340
- 2 Convivencia | 343**
 - Discriminación entre profesores | 347
 - Discriminación de profesores a alumnos | 351
 - Discriminación de los subordinados hacia la autoridad | 355
 - Actitudes entre la burla y el temor a la ofensa | 357
- 3 Equidad | 361**
 - Programas y proyectos de las escuelas | 361
 - Participación de los padres de familia en la escuela | 365
 - El director y la escuela | 367
 - Ausentismo escolar | 368
 - Programas y apoyos de instituciones externas | 369

Tercera Parte

Resumen y conclusiones de los estudios etnográficos | 376

- Respecto a la pertinencia de la educación | 376
- Respecto a la convivencia en la diversidad | 388
- Respecto a la pertenencia o equidad cultural | 397
- Bibliografía | 403

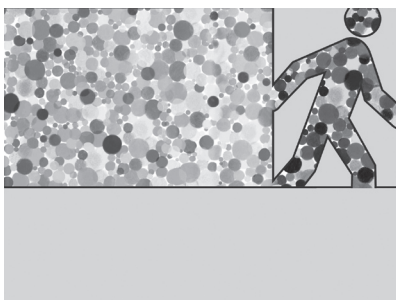
Presentación

El presente volumen forma parte de los resultados de un estudio llevado a cabo en cinco países de la región –Brasil, Chile, Colombia, México y Perú– sobre cómo los sistemas educativos enfrentan la situación de la diversidad cultural en los centros escolares. Vale decir, si sus políticas se orientan más hacia la formación de una sociedad basada en el pluralismo cultural o en la discriminación cultural. El primer volumen de esta colección está compuesto por estudios que analizan los alcances de las políticas educativas desde la perspectiva de cómo inciden en la formación del pluralismo o la discriminación cultural. El segundo volumen –que aquí se presenta– está compuesto por estudios etnográficos realizados en los mismos países y que tuvieron como objetivo caracterizar las principales formas de discriminación y pluralismo cultural que se dan en las prácticas educativas y en la vida cotidiana de escuelas que atienden una importante población escolar de origen indígena o afrodescendiente. El tercer volumen de la colección está compuesto por material informativo y pedagógico sobre diversidad cultural preparado para que los docentes tengan a mano documentación relevante con la cual puedan enfrentar las múltiples situaciones de discriminación que se dan en las escuelas y, al mismo tiempo, generar actitudes favorables hacia el pluralismo cultural, aspectos que han adquirido creciente importancia en la esfera de las políticas educativas.

Se sabe que en la convivencia escolar se reproducen actitudes y comportamientos que se observan a diario en las personas que se desenvuelven en la vida pública. Entre ellas, las actitudes de discriminación e intolerancia. El aporte de los estudios etnográficos no fue tanto mostrar si se daba o no la discriminación en el ambiente escolar, sino más bien describir y analizar el tipo de interacciones, tanto formales como informales, que se establecen entre los distintos actores al interior de las escuelas, con el objetivo de poder encontrar formas más adecuadas de combatir la discriminación y favorecer actitudes pluralistas. Para ello fue necesario identificar en las prácticas pedagógicas y discursivas del ambiente cotidiano de las escuelas los patrones de conducta que favorecen o dificultan el pluralismo cultural y social.

Adicionalmente, estos estudios quisieron validar un modelo metodológico de etnografía escolar, llamada “microetnografía”, que consistió en la observación simultánea de varias escuelas con ayuda de múltiples observadores, y efectuada en un tiempo más reducido que la etnografía tradicional.

Primera parte



Metodología

Carácter de las investigaciones

La microetnografía fue el método de investigación utilizado en este estudio, para adentrarse en la comprensión de la vida cotidiana de la escuela. El método etnográfico se refiere tanto a la realización de etnografías tradicionales como a la elaboración de etnografías de carácter acotado, a las que se les denomina microetnografías. A pesar de que ambas mantienen las mismas premisas en sus propuestas metodológicas, se diferencian en que la microetnografía se aboca a períodos cortos de observación, definiendo de antemano algunos conceptos y categorías y delimitando el alcance de los resultados que se pretenden obtener. El empleo de la microetnografía conduce al descubrimiento de rasgos sutiles de funcionamiento de un programa educativo. En ella se rescata la idea de que la realidad se construye a partir de las interacciones y de la significatividad que los mismos sujetos sociales le otorgan a las interacciones, a la vez que construyen su realidad.

El método etnográfico permite visualizar el contenido del estudio, las condiciones bajo las que se efectúa y los recursos que los sujetos utilizan. A partir de documentar los procesos sociales, quien investiga interpreta cómo los sujetos entienden, aprehenden y concretan en la vida cotidiana la realidad. Por supuesto, esta interpretación depende de la perspectiva étnica, de género, de cultura y otras que identifican al grupo social y al investigador.

Se puede caracterizar el método etnográfico como un proceso de comunicación que permite “...redefinir la acción social como acción significativa (Geertz), y la actividad etnográfica como la captación de significados tanto explícitos como implícitos”¹. La etnografía utiliza como herramienta la observación participativa. Para Erickson, ésta supone la presencia del etnógrafo o del investigador en el campo como condición indispensable para dar cuenta de manera detallada y sistemática de las interacciones que se consideran significativas para el proceso que se estudia. A juicio de María Bertely, el etnógrafo es observador porque no interviene de modo directo en el desenvolvimiento natural de los sucesos; sin embargo, es un observador participativo porque su presencia modifica lo que ocurre en el espacio observado².

La investigación etnográfica es un enfoque que se propone captar las complejidades de los procesos sociales. Los esquemas observados o extraídos del testimonio de algunos informantes claves son “generalizados” mediante una lógica inductiva a todos los que comparten una misma cultura y participan en actividades similares³.

Según Rockwell, la etnografía educativa debe contemplar cómo los segmentos de interacción escolar se insertan en un marco histórico y social determinado. Para ello, utiliza conceptos de carácter estructural que permiten al investigador analizar los procesos históricos y sociales que intervienen en las situaciones estudiadas.

La propuesta de Muñoz, Mena y Ruiz permite “identificar los sistemas de problemas de naturaleza interactiva, cognitiva y curricular que configuran la clase en el aula indígena bilingüe”⁴. Estos investigadores plantean tres niveles de interpretación: la organización programática; la estructuración de las tareas académicas, y la estructuración de interacción y participación.

La escuela se concibe como un espacio de interacción social, donde los participantes construyen significados y tejen una red de relaciones significativas (Geertz), en las que se desenvuelve cada uno de los sujetos y la colectividad. La interacción y participación que se producen en el aula y

fuera de ella con los demás actores educativos resulta fundamental, ya que en primer término la persona se construye y reconstruye al interactuar socialmente y al tomar en cuenta a los otros, ubicándose en su lugar. Este proceso le permite incorporar aquellas experiencias que le resultan significativas, no sólo para él sino también para el grupo social al que pertenece.

La interacción comunicativa es fundamental para entender los problemas de construcción de conocimiento y de comprensión entre maestro y niños, y entre maestro y comunidad. Asimismo, da cuenta de la cultura escolar, del entramado cultural, como lo plantea Bertely; entendiendo por cultura la trama de significaciones que se crean y recrean en la propia interacción, de acuerdo a Geertz, y, finalmente, permite desentrañar las tramas discursivas.

En los estudios se siguió un enfoque émico, es decir, se examinaban las situaciones desde el punto de vista de los actores presentes y, en la medida de lo posible, se intentaba “ceder la palabra” al actor o actriz del fenómeno en cuestión (en este caso los maestros, los alumnos, los padres de familias y sus interacciones). Esto es, se intentó descubrir cómo construyen su mundo de experiencias; cómo y a partir de qué categorías producen sus ordenaciones; cómo organizan los fenómenos socioculturales en su mente, y qué significados les asignan. Para la construcción de las categorías de interpretación, se fundió la visión que tenían de sí mismos los propios actores con la visión que de ellos fueron adquiriendo los investigadores.

Siguiendo esta lógica, se construyó un acercamiento conceptual para organizar la observación de las escuelas y aulas en contextos sociales previamente definidos, focalizando la mirada en la interacción y en el discurso de los actores. Para ello, se trabajó analizando información documental y realizando observaciones y entrevistas, con alguna variación en su secuencia.

Análisis de documentos ϕ Los estudios se iniciaron con una revisión de aquellos documentos institucionales que daban cuenta de los proyectos educativos propios de cada escuela. Se accedió a los Proyectos Educativos Institucionales (PEI), a los Proyectos de Mejoramiento Educativo (PME) o bien a programas curriculares específicos en aplicación. De estos documentos principalmente se analizaron la visión, la misión, los objetivos, las estrategias y los resultados de evaluaciones, cuando había. En algunos casos, se les solicitó a los maestros los apuntes de clase, los cuadernos de los alumnos y otros trabajos de aula.

Junto con identificar los textos escolares y material didáctico empleado, se chequeó el material visual colocado en los muros de las aulas.

La revisión de fuentes secundarias se empleó con el fin de contextualizar los estudios en el marco de lo que plantean las políticas públicas y educativas respecto a la promoción del pluralismo. Se dio cuenta, asimismo, de la experiencia del multiculturalismo, los valores, la construcción de la democracia, la interculturalidad y la equidad social a nivel país. En algunos países se hizo referencia al marco legal que demarca el tratamiento de la diversidad cultural y se analizó el tema de la discriminación étnica y racial, y cómo ésta se manifiesta.

La revisión de documentación respecto al contexto local, distrital y regional en que se ubican las escuelas permitió dar cuenta de la realidad socioeconómica, productiva e histórico-cultural, así como del movimiento social y de las organizaciones comunitarias, la procedencia de su gente y de cómo se fue poblando el sector.

Un elemento de apoyo en la realización del estudio y en el análisis de la información lo otorgó el empleo de estudios etnográficos e investigaciones anteriores de los mismos investigadores.

La observación ϕ En todas las etnografías se privilegió una observación de carácter participante. Es decir, el investigador se insertaba en la actividad que observaba para generar una relación de mayor confianza y cercanía, y, al mismo tiempo, procuraba observarse a sí mismo en su calidad de observador.

A pesar de que todos los países utilizaban las mismas categorías de análisis, cada uno orientaba su observación hacia algunas relaciones específicas. Así, en el caso de Brasil se privilegia la observación de la relación profesor-alumno, la relación alumno-alumno y la relación alumno-profesor, todas ellas procurando captar las expresiones verbales y no verbales en la práctica pedagógica. Las personas fueron observadas en distintos espacios, como el aula, el patio y otras salas de la escuela.

En el caso de Villarrica se partió con una observación general del aula: cómo se da la bienvenida o acogida, la ritualidad antes del aula, disposición de los alumnos en el aula, la exposición del profesor, la actitud del profesor hacia los alumnos, la atención y participación de los alumnos en clase, la tipificación de tareas en aula, el ambiente general de la clase, la interacción con el ambiente externo, y la interacción entre alumnos en el recinto escolar (dentro y fuera del aula). En una segunda etapa se realizó una observación más dirigida a los vectores de pertinencia, convivencia y equidad, que son los que vertebran los estudios de las políticas educativas y las etnografías.

En Colombia la observación se focalizó en torno al vector de la convivencia. Se planteó una serie de interrogantes surgidos del análisis de los valores, actitudes y comportamientos no discriminatorios que promueve la escuela; de los conflictos interculturales más frecuentes y su manejo; de la convivencia democrática, la autonomía, participación, solidaridad y el reconocimiento del otro.

Respecto a la observación, se les insistió a las investigadoras que debían evitar conclusiones apriorísticas y lograr una descripción de la realidad lo más detallada y objetiva posible. En las reuniones que se tenían con las investigadoras, entre visita y visita a las escuelas, se trabajó precisamente en la objetivación de los registros. Otro aspecto en el que se insistió durante la observación fue poner particular atención a la expresión gestual de los entrevistados.

Las entrevistas ϕ Diversos tipos de entrevistas fueron utilizados para obtener información de distintos actores en el ámbito de la escuela:

- En Brasil se realizaron entrevistas semiestructuradas a 12 profesionales, a 12 padres de familia, a 9 niños negros y a 9 blancos.
- En Chile se realizaron entrevistas en profundidad a maestros, entrevistas abiertas a alumnos y entrevistas grupales a padres de familia.
- En Colombia se realizaron entrevistas en profundidad a alumnos y profesores, entrevistas grupales a coordinadores y entrevistas a grupos focales a padres y alumnos.
- En México se llevaron a cabo entrevistas en profundidad con directores, maestros y alumnos, y también conversaciones informales con ellos; entrevistas a padres de familia y entrevistas en profundidad a líderes comunitarios.
- En Perú se realizaron entrevistas y conversaciones informales con grupos focales, y otras 26 entrevistas a profesores, directores, subdirectores y coordinadores de áreas.

En Colombia el estudio se inició con una aproximación a la comunidad, y desde ahí se produjo un acercamiento a la escuela. Se previeron actividades como grupos focales, entrevistas grupales y/o dinámicas de grupo. En Villarrica éstas se llevaron a cabo tanto con grupos de padres como de alumnos y alumnas. En Colombia se preguntó por el rescate de la cultura propia, la capacidad de apertura al cambio y a la transformación cultural, y cómo se fomenta la valoración de la diversidad cultural.

Las entrevistas realizadas se contrastaban con las observaciones de aula, de los recreos y de otros espacios de la vida escolar, permitiendo a ambas constituirse en un medio muy importante para comparar los discursos con lo que efectivamente sucede en la práctica pedagógica cotidiana de las escuelas. Estas observaciones y las entrevistas se dividieron en dos períodos de visitas, separados por tres o cuatro semanas, lo que durante los intervalos permitió revisar la información recabada, afinar los instrumentos de las entrevistas y las observaciones. La realización de las dos visitas con períodos intermedios de análisis de la información, fue clave para completar y confrontar el discurso y la práctica de los actores. Las reuniones entre la primera y segunda ronda de visitas permitieron hacer un análisis preliminar de la información recogida y ver los vacíos de información que debían ser abordados en el segundo período de observación y entrevistas. Las reuniones al término de la segunda visita permitieron validar y analizar la totalidad de la información, y llegar a las interpretaciones finales.

En el caso de Brasil las entrevistas sucedieron a dos períodos previos de observación, con el objeto de profundizar y esclarecer puntos suscitados durante la observación. En la mayoría de los casos se partió por la observación y se continuó con una segunda etapa de entrevistas. En el Perú se realizaron entrevistas y observaciones simultáneamente.

El procesamiento de la información fue progresivo y contó con la elaboración previa de guías de observación y entrevistas, basadas en los focos de análisis correspondientes a los tres vectores (pertinencia, convivencia y pertenencia) que se explicitarán en un próximo apartado. En algunos casos (Villarrica y Perú) se debió capacitar a estudiantes que preparaban sus tesis de grado de pedagogía o antropología para la realización del trabajo de campo y la observación etnográfica. Esto permitió darle al estudio un doble sentido, puesto que sirvió adicionalmente para formar a jóvenes docentes y antropólogos en la observación y registro metódicos de los procesos pedagógicos y de construcción de la cultura escolar. En México, los profesores que realizaron la microetnografía en cada escuela son profesionales dedicados a la formación de maestros indígenas. Dentro del diseño también se consideró importante que las/os investigadoras/es de campo pertenecieran, en lo posible, a la cultura de la zona (Villarrica, Santiago, México, Perú).

Para la realización del trabajo se contó, en varios casos, con el apoyo de otras organizaciones (ONG's o Universidades) que colaboraron ayudando a tomar contacto con las escuelas o proveyendo información útil en la preparación del estudio. En el caso de Perú se coordinaron acciones con el Instituto de Fomento de una Educación de Calidad, EDUCA, para llevar a cabo la investigación en dos centros educativos de Lima; así como con la Asociación Pukllasunchis, que colaboró en la selección de las escuelas del Cusco que formaban parte de un programa de educación bilingüe intercultural.

Un criterio recurrente para la validación de la información en cada uno de los estudios de casos fue la contrastación y/o comparación entre las escuelas. Así es como se comparó la vida cotidiana de las escuelas de lugares preferentemente indígenas con la de otras más mestizas. En otros

casos, fue posible comparar la discriminación en escuelas con presencia indígena pertenecientes a sectores rurales en contraste con otras de zonas urbanas, o cercanas a éstas. Se comparó también la atención a la diversidad en escuelas que implementaban programas EIB con otras que no los tenían. En Perú se buscó contrastar una escuela tradicional fiscal con una escuela privada que tenía una interesante propuesta educativa propia (Pukllasunchis).

Las reuniones progresivas de análisis de la información de los equipos de investigación, o la separación de quienes dirigían y de quienes recopilaban la información en terreno, permitió varias miradas. En este sentido, la conformación de equipos interdisciplinarios (pedagogos, antropólogos y sociólogos) y multiculturales (de distinto origen étnico o racial) favoreció a una diversidad de puntos de vista y a una aproximación más completa a la mirada de las comunidades sobre estos temas.

Un momento importante en el desarrollo de las investigaciones correspondió a la realización de reuniones con el equipo de investigadores para la evaluación del proceso de recolección de datos, análisis de información y reajuste del proceso de investigación.

Finalmente, métodos proyectivos de investigación fueron empleados con el objeto de analizar las percepciones que los alumnos tenían de sí mismos y de sus actitudes hacia las otras culturas o razas. Se utilizó el dibujo y el empleo de fotografías como instrumentos de proyección.

El método microetnográfico se consideró de utilidad para recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar en breve tiempo y con múltiples observadores. Además, se planteó como un método útil para formar investigadores. Con escaso presupuesto y en un breve período de tiempo se puede obtener información relevante, rica y suficiente como para comprender más en profundidad los fenómenos bajo estudio.

La microetnografía permitió hacer un trabajo interdisciplinario y al mismo tiempo intercultural. El distinto origen étnico de los investigadores facilitó una mirada plural y una comprensión más cualitativa de la realidad observada. La activación de formas múltiples de observación y de registro facilitó recabar información útil y apreciable sobre la cultura escolar.

La observación participante facilitó un buen control del fenómeno de la simulación y con ello ayudó a una interpretación más adecuada de los fenómenos reales. El método admite verificar coincidencias y contradicciones entre declaraciones verbales y comportamientos, como también la comparación entre casos permite ver similitudes y diferencias. Sin embargo, es oportuno destacar que el método demanda una buena conducción y asesoría en terreno de parte de los investigadores una vez que éstos comienzan a trabajar.

Por otra parte, la microetnografía resultó de utilidad para dar cuenta de las vivencias e interpretaciones que los actores hacen de su situación, y de la manera como expresan, con lenguaje verbal y no verbal, sus concepciones sobre algunos conceptos previamente acordados. Los estudios microetnográficos no se propusieron averiguar si se daba o no la discriminación en las escuelas, ni construir una determinada concepción de discriminación, sino de constatar las formas que toma su ejercicio en la acción escolar cotidiana. Una limitación real, empero, fue que no se pudo constatar suficientemente la autopercepción de los actores sobre el fenómeno de la discriminación y del pluralismo. Sin embargo, en asuntos como el de la discriminación hay que considerar la “ceguera” que introduce la valoración moral negativa que implica el propio concepto.

Entre las limitaciones de los estudios se menciona el no haber logrado una completa aplicación del enfoque étnico, lo que obligó al equipo a requerir información adicional para hacer

el análisis. También se destacó que la observación participante requería de más tiempo para que las observadoras en terreno pudieran entrar en confianza y lograr una comunicación más fluida y relajada. En efecto, los procesos de observación, debido a su brevedad, muchas veces impidieron a profesores y alumnos soltarse y actuar de manera más espontánea.

El escaso presupuesto y el poco tiempo de que se dispuso admiten únicamente conclusiones acotadas. Sólo fue posible establecer tendencias y obtener imágenes globales sobre la discriminación en la escuela. Sin embargo, al tratarse de microetnografías, la interpretación se apoyó en otras estrategias que permitieron complementar la información obtenida por vía de la observación.

Finalmente, cabe destacar el aporte que significó para los estudios el haber realizado en Santiago de Chile dos reuniones con los investigadores que tuvieron a su cargo los equipos de trabajo en cada país. La primera, al inicio, para discutir sobre los focos de análisis que debían orientar los estudios y compartir la experiencia del enfoque microetnográfico aplicado en investigaciones llevadas a cabo en México. La segunda, al concluir, para compartir los resultados de las investigaciones y discutir las principales conclusiones que arrojaron los estudios.

Las conclusiones generales que se presentan al final de este volumen dan buena cuenta de este esfuerzo colectivo de cooperación intelectual entre académicos de los cinco países que participaron en el trabajo.

Los focos de análisis

Para enfocar el problema de cómo la escuela enfrenta la diversidad cultural se privilegiaron tres miradas o vectores de análisis que equivalen a tres maneras de ver, apreciar y analizar la realidad de la diversidad cultural que se vive en la escuela a diario. Estos vectores son la pertinencia, la convivencia y la pertenencia.

Vector de la pertinencia ϕ Se pregunta por la relevancia cultural y significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela, es decir, si se trabajan los temas de la identidad, si se les reconoce a los alumnos los saberes previos con que ingresan a la escuela y si se valora o no la diversidad cultural en los procesos de aprendizaje.

Identidad

Si se da una valoración de la identidad individual y colectiva de los sujetos que aprenden. En lo individual, si se incorporan los intereses, expectativas, necesidades e historia individual de los/las estudiantes, y en lo colectivo, si se reconoce y/o recoge la historia, tradición, cosmovisión y evolución de las culturas originarias de la población que las escuelas atienden. En los estudios esto se ha traducido en:

- Imágenes y estigmas sobre los niños/as y padres de familia (Perú, Brasil, México).
- Imágenes de los niños/as con relación al otro/a (México, Chile, Brasil).
- Procesos de construcción de la identidad personal y social (México, Perú).
- Relaciones con el entorno social y cultural de la escuela (Chile).
- Conocer el sentido de pertenencia e identidad cultural (Chile).

Saberes previos

Si se estimula el aprendizaje con base a un modelo que incorpora los saberes previos y la experiencia del alumno/a en la construcción del conocimiento (esto es, si el currículo tiene significatividad lógica, psicológica y cultural); en la organización de actividades extracurriculares; en la participación de padres en actividades y eventos de la escuela; en las relaciones de la escuela con la comunidad.

- Los contenidos didácticos, la adecuación curricular y la introducción de elementos de la cultura en cuestión (Chile).
- Incorporación y valoración de saberes previos (Perú).

Diversidad

Si se da una valoración de las diferencias culturales, estimulando el conocimiento y comprensión de la diversidad de culturas, y de sus aportes a la riqueza universal. Si se destacan y relacionan ámbitos, contenidos, prácticas y visiones que proceden de la cultura nativa, regional, nacional, universal u otras.

- Participación de padres en actividades y eventos de la escuela, relación escuela-comunidad (Chile).
- Si se da o no valoración de la diversidad (Perú).
- Comprensión de la convivencia multirracial (Brasil).
- Visión del otro y autodefinición en la relación con el otro (México).

Vector de la convivencia ϕ Se pregunta por la formación de actitudes, valores y comportamientos, ya sea de rechazo o aceptación, de colaboración o exclusión, de intolerancia o respeto a la legitimidad del otro.

Reconocimiento de estereotipos, prejuicios, discriminación

Si se concreta el ejercicio de un currículo transversal que se plasme en la formación de valores, actitudes y comportamientos no discriminatorios, reconociendo el prejuicio y discriminación que lo anteceden.

- Actitud del profesor contra la discriminación (Chile).
- Discriminación entre profesores (Perú).
- Discriminación de profesores a alumnos (Perú, México).
- De los subordinados hacia la autoridad (Perú).
- Etiquetas (Perú).
- Actitudes entre la burla y el temor a la ofensa (Perú).
- Percepciones y predisposición (estereotipos y prejuicios) hacia los “otros” culturales (Chile, México).
- Relación profesor-alumno; relación entre alumnos y relación alumno-profesor: expresiones verbales negativas (despreciativas) (México); expresiones no verbales (distanciamiento, rechazo) (Brasil).
- Interpretación de las diferencias raciales (Brasil).
- Percepción de prejuicios y discriminación en el cotidiano escolar (Brasil).
- Discriminación por género (Chile, México).

Competencias comunicacionales y relacionales

Si se estimula la generación de competencias de comunicación en contextos multiculturales y sociales diversos, como el diálogo y la negociación con los otros, la resolución de conflictos, el trabajo cooperativo y el desarrollo de valores como tolerancia, respeto, apertura, acogida, aceptación y aprecio.

- Relaciones humanas dentro del aula y en actividades extracurriculares (Chile).
- Reflexión sobre el conflicto en el espacio escolar (Brasil).
- Responsabilización de las familias y los afectados por los conflictos en el espacio escolar (Brasil).

Sujetos de derecho

Si se ejercitan y llevan a la práctica los derechos humanos propios y ajenos, la defensa de la alteridad y la convivencia democrática, fundada en la autonomía de juicio y acción, la participación, la solidaridad y el reconocimiento del otro.

- Uso de espacios, turnos y distribución de alumnos en las aulas (Perú, Brasil, México).
- Atención a los desplazados (Colombia, México).
- Atención (o no atención) a los conflictos raciales (Brasil), o sociales (México).

Autoestima y aceptación personal

Si se fomenta la autoestima personal, social y cultural; si se rescata la cultura tradicional como un aporte singular al desarrollo; si se valora la propia cultura tanto como la capacidad de apertura al cambio y a la transformación cultural.

Reconocimiento del otro

Si se fomenta la valoración de la diversidad social y cultural, desarrollando actitudes de respeto y aprecio por las diferencias étnicas, raciales, religiosas, de género, de preferencias sexuales, etc. Si se manifiesta en las prácticas escolares un deseo por comprender las otras culturas, lo que comparten y tienen en común, y lo que las distingue. Si se forma la capacidad para relativizar lo “propio” y lo “otro”, y una disposición para aprender e integrar las otras culturas.

- Actitud del profesor y alumnos a favor del pluralismo, la valoración de la diversidad, reconocimiento del otro diferente (Chile, Colombia).
- Relaciones profesor-alumno, entre alumnos y alumno-profesor; expresiones verbales elogiosas, y relaciones no verbales de aproximación y aceptación (Brasil, México).

Vector de la pertenencia ϕ Propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. Aquí se da cuenta de:

- Programas de atención de la marginalidad económica y social: programas de salud, alimentación, becas.
- Programas de atención de las dificultades asociadas a la marginalidad educativa: regulación de la deserción, ausentismo, retraso escolar.
- Programas de focalización a alumnos con dificultades de aprendizaje y de conducta.
 - Interpretaciones y tratamientos de problemas de aprendizaje (Chile).

- Programas de apoyo de instituciones externas (Perú).
- Programas y proyectos de las escuelas sobre equidad (Perú).
- Atención del programa de EIB (México).
- Programas de control de variables contextuales que inciden en el desempeño escolar.
- Programas de atención a los desplazados (Colombia).

Las escuelas

Para la realización del estudio fueron seleccionadas 23 escuelas en los cinco países que abarcó la investigación. Tres fueron los principales criterios utilizados para seleccionarlas:

La disponibilidad de los centros educativos

Debido al escaso tiempo que se disponía, se buscaron escuelas que estuvieran dispuestas a aceptar y a dar facilidades para la realización de los estudios. Para ello se recurrió al conocimiento y a los vínculos previos que otras instituciones tenían con escuelas, las que en algunos casos también colaboraron con el desarrollo de las investigaciones (Pukllasunchis y EDUCA en Perú). Otra modalidad empleada en la selección fue establecer conversaciones previas con los planteles educativos para presentarles y conversar sobre los objetivos del estudio. En algunos casos hubo resistencia a la realización de las visitas, aun cuando en instancias previas se había acordado la realización de la investigación. En Santiago, el municipio facilitó cinco escuelas para hacer el estudio, tres de las cuales opusieron alguna resistencia, mientras que en las otras dos hubo buena acogida. En Colombia el municipio facilitó la llegada a las escuelas, las que, aunque en un comienzo no aceptaron de buena gana la propuesta, terminaron finalmente accediendo. En otros casos la acogida fue tan buena que hubo establecimientos que decidieron en qué grados o cursos se llevara a cabo la investigación de aula (México, Colombia). En Perú rechazaron en terreno la visita de una investigadora de origen indígena, pues al parecer esperaban a un docente-investigador “no indígena”.

La accesibilidad geográfica

La facilidad en el acceso geográfico a las escuelas, particularmente en sectores rurales, fue un criterio importante en la selección.

La diversidad de las escuelas desde el punto de vista étnico y racial

Asimismo, en la selección se tuvo en consideración la diversidad entre escuelas (urbano-rural; indígenas-afrocolombianos; desplazados y migrantes; con programas de interculturalidad-sin programas, unidocentes y polidocentes), o que también fuera evidente la multiculturalidad del lugar donde estaban ubicadas. En el caso de México se partió de una caracterización de contextos (rural-urbano, distintos estratos sociales, zonas de recepción de migrantes o desplazados, presencia indígena o contexto indígena; estudiantes que se autoidentifican como indígenas o que no se identifican; que son reconocidos como indígenas por los maestros o que no son reconocidos) en los cuales se daba pluriculturalidad, para decidir las escuelas donde llevar a cabo el estudio.

Con base en estos criterios, en cada país se procedió a la selección de las escuelas. Éstas fueron:

Brasil

Tres escuelas públicas del Municipio de São Paulo: una en la Zona Este (mayoría negra, bajos recursos); otra en la Zona Oeste (clase media alta), y otra en la Zona Sur (periferia, marginalidad, mayoría negra). Se estudiaron los grados tercero y cuarto, correspondientes a primer ciclo de primaria.

Chile

Los estudios los realizaron dos instituciones distintas: la Pontificia Universidad Católica, sede Villarrica (IX Región del país), y la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, de Santiago (Región Metropolitana). En Villarrica se seleccionaron tres escuelas en una zona rural mapuche (Afunalhue, Trairaico y Chaura), escuelas particulares subvencionadas, dos de ellas pertenecientes al Magisterio de la Araucanía, que tienen entre un 88% y un 100% de alumnos mapuches. Una de ellas pertenece a la Región de Los Lagos y dos a la Región de la Araucanía. En Santiago se seleccionaron dos escuelas municipales de una zona urbana con presencia cercana a un 10% alumnos de origen indígena. Una de estas escuelas se encuentra en zona de extrema vulnerabilidad social.

Colombia

Se seleccionaron tres escuelas, todas oficiales o públicas. La primera en la localidad octava de Kennedy, Bogotá, en la institución educativa distrital La Amistad, con gran cantidad de afrocolombianos migrantes o desplazados. Otras dos escuelas pertenecen al resguardo indígena de Cota (grupo étnico muisca): el colegio indígena Ubamux (actualmente desde grado 0 a 3º de primaria) y la escuela rural La Moya (de 1º a 5º grado). En Ubamux se estudia un 3º grado, y en Kennedy los cursos 6º y 10º, este último debido a la mayor presencia de niñas afrocolombianas.

México

Todas las escuelas seleccionadas son públicas u oficiales. Un primer grupo de escuelas generales, de diversos estados y localizadas en contextos urbanos, son: caso 1: la del Estado de México, en Ixtapaluca, con población de migrantes de todas partes del país, con alumnos pertenecientes a estratos medios y pobres; caso 2: Ciudad Valles, San Luis Potosí, en colindancia con la mancha urbana, con dos tipos de hablantes indígenas: nahuatl y tenek; caso 3: Creel, Chihuahua, de indígenas rarámuris y mestizos, autoidentificados como indígenas pero no reconocidos por la escuela; caso 4: Santa María Tlahuiltotepec, ubicada en el distrito Mixe, con totalidad de la población indígena. Estas escuelas son caracterizadas como escuelas “mestizas”.

El segundo grupo de escuelas está localizado en zonas indígenas donde se ofrece el servicio de educación indígena bilingüe. Caso 5: Juchitán, Oaxaca, escuela primaria indígena, zona de lengua zapoteca, con migrantes de habla zoque y mixe; caso 6: San Cristóbal de las Casas, Chiapas, una primaria indígena con población mayoritariamente bilingüe, de lengua materna tsotsil, con algunos alumnos tseltales; caso 7: Mérida, Yucatán, una escuela primaria rural vespertina en la localidad de X-cunyá, donde 48% de la población habla maya.

Perú

Se seleccionaron cuatro escuelas estatales y una privada (Pukllasunchis). Tres de ellas en el Cusco: una en el sector rural, implementada por la Asociación Pukllasunchis, que tiene de 1° a 6° grado de primaria y se imparte educación bilingüe intercultural; otra en el sector urbano, escuela de 1° a 6° grado sin educación intercultural bilingüe (EBI), en la que estudia un 5° de primaria; y la escuela privada de Pukllasunchis. En Lima se observan otras dos escuelas, pertenecientes al distrito de San Juan de Lurigancho. El centro educativo 120 Manuel Rojas Alarcón, ubicado cerca del centro histórico de Lima, cuenta con enseñanza primaria y secundaria, en turnos de mañana y tarde. Recibe apoyo de EDUCA en escuelas para padres y talleres de formación docente. En este colegio la observación se realiza en dos cursos de tercero de primaria y uno de primero de primaria. La otra escuela está lejos del centro urbano. Es el centro educativo 1174 Virgen del Carmen, centro estatal con primaria y secundaria (mañana y tarde); los grados o cursos se identifican con valores en lugar de letras. Se observa un primer grado y cuatro terceros de primaria. Finalmente está el Colegio Pukllasunchis, una escuela privada, orientada a la educación intercultural bilingüe. Ofrece enseñanza inicial y primaria a un grupo de niños de composición bastante heterogénea, tanto en lo cultural como en lo socioeconómico. Hay alumnos campesinos, cusqueños, limeños y extranjeros; inclusive con síndrome de Down, lesiones cerebrales y problemas de aprendizaje. Se cobra una matrícula diferenciada por nivel económico.

Notas

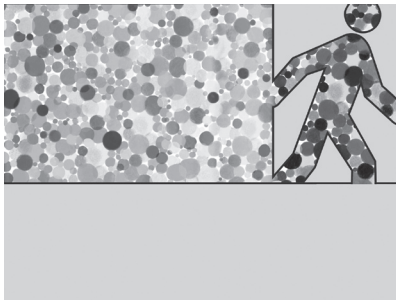
¹ Velasco, Honorio; F. García y A. Díaz (1999): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid. Trotta, pág. 17.

² Cfr.: Bertely, María: *Conociendo nuestras escuelas*, Paidós, México, 1997, y Erickson, Frederick, op. cit.

³ Knapp, Michael S. “Contribuciones etnográficas a la investigación evaluativa. Evaluación del programa de escuelas experimentales y algunas alternativas”. En Cook, T. D. y Ch. S. Reichardt (2000): *Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa*. Madrid. Morata.

⁴ Muñoz, Mena y Ruiz, op. cit., pág. 109.

Segunda parte



Eliane dos Santos Cavalleiro es Doctora en Educación por la Universidad de São Paulo. Actualmente es responsable de la Coordinación General de Diversidad y Educación Inclusiva, de la Secretaría de Educación Continua, Alfabetización y Diversidad del Ministerio de Educación Nacional.

Colaboradores

Elisabeth Fernandes de Sousa

Gíssela Queiroz

Anair da Silva

La traducción de esta investigación ha sido hecha por **Pablo Marambio Valenzuela**

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA São Paulo, Brasil

Presentación

Este estudio busca caracterizar y analizar las principales formas de racismo, discriminación racial y pluralismo cultural presentes en las prácticas educativas y en la vida cotidiana en las escuelas de la zona urbana de São Paulo, cuyo público beneficiario son niños negros y blancos. Sus objetivos son:

- Observar, describir y analizar las formas de interacción, formales e informales, establecidas entre los actores escolares: adultos y alumnos, negros y blancos.
- Identificar en las prácticas pedagógicas patrones de conducta que favorezcan o dificulten el pluralismo social, cultural, así como la valorización de la diversidad racial.
- Desarrollar un modelo metodológico de etnografía escolar, una “microetnografía”, que permita la observación simultánea de varias escuelas en un tiempo reducido y que pueda aplicarse en otros contextos.

Tres vectores orientan la mirada para la caracterización de las principales formas de racismo, discriminación racial y pluralismo cultural en el ambiente escolar: los vectores de la pertinencia, la convivencia y la pertenencia.

El foco de análisis lo constituirán tres escuelas públicas de enseñanza básica, localizadas en el Municipio de São Paulo, en cursos de 3° y 4° año, primer ciclo.

Estas escuelas fueron seleccionadas de acuerdo con su localización geográfica en la ciudad:

- Escuela A, localizada en la Región Este;
- Escuela B, en la Región Sur; y
- Escuela C, en la Región Centro-Oeste.

Antecedentes generales

Aspectos generales sobre el racismo en Brasil

Potenciado, sobre todo, por los movimientos sociales negros, el debate en torno al problema racial en la sociedad brasileña ha ganado espacio en la esfera pública. Es un momento ventajoso para redimensionar las acciones tendientes a la superación de las desigualdades entre negros y blancos, puesto que el Estado brasileño ha suscrito varios tratados y convenciones internacionales tendientes a eliminar la discriminación racial de la que es víctima la población negra.

Brasil participó de la III Conferencia Mundial Contra el Racismo, la Discriminación Racial, Xenofobia y otras formas de Intolerancia (Durban, 2001), donde la esclavitud y el tráfico de esclavos fueron considerados crímenes contra la humanidad. La Declaración y el Programa de Acción resultantes en esa conferencia hacen hincapié en que los países que participaron en su elaboración deben procurar restaurar la dignidad de las víctimas.

La participación en estos foros internacionales muestra que la mayoría de los gobiernos ha asumido la postura de adherir a las normativas internacionales. Sin embargo, a este respecto, el Estado se ha mostrado como un burlador de la legislación internacional.

Por medio de los datos estadísticos suministrados por el propio Gobierno, se puede observar que no existe igualdad entre los grupos raciales blanco y negro. El modelo de relaciones raciales en Brasil materializa un tipo de segregación amparada en los prejuicios y estereotipos, diseminados y sustentados por las instituciones sociales, entre ellas la escuela, la Iglesia, los medios de comunicación, e inclusive la familia.

Esto trasciende la violación individual, constituyéndose en un hecho que se está presente en todos los ambientes donde se encuentra población negra. Es la diferencia de color la que explica gran parte de la variación encontrada en los niveles de renta, educación, salud, vivienda, trabajo, ocio y violencia de la población.

El racismo ha determinado las desigualdades entre negros y blancos en la sociedad brasileña (Fernandes, 1972; Moura, 1988; Hasenbalg, 1979; Silva, 1980; Santos, 1994; Paixão, 2000; Santana, 2003), contrariando con ello los conceptos de ciudadanía, democracia y derechos humanos proclamados por el Estado.

Aun considerando los cambios sociales ocurridos durante el siglo XX, la situación de la población negra brasileña se ha alterado poco, pues la mayoría de los individuos pertenecientes a este grupo racial se encuentra en condiciones sociales humillantes y degradadas. Esta desigualdad se expresa en los indicadores sociales de renta, salud, mortalidad infantil, expectativas de vida y nivel educativo.

La discriminación racial constituye un poderoso instrumento para su exclusión de los procesos de distribución de beneficios materiales y simbólicos. Consecuentemente, negros y negras sufren un “proceso de acumulación de desventajas”, estando sujetos a una secuencia de prejuicios a lo largo de todo el ciclo de sus vidas (Vale y Silva, 1988).

La población negra no participa del desarrollo alcanzado por el país, y tampoco acompaña el desarrollo de la población blanca y amarilla. Estudios económicos de organismos internacionales muestran las diferencias entre los grupos negros y blancos. El análisis de Marcelo Paixão, con

base en el Informe sobre Desarrollo Humano del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) del año 2000, señala que Brasil ocupa el puesto número 74 entre 174 países, con un Índice de Desarrollo Humano (IDH) igual a 0,747, hecho que coloca a Brasil entre los países de desarrollo medio. Sin embargo, si se realizan análisis diferenciados por raza, la clasificación de la población negra brasileña quedaría en la 108ª posición. Como apuntan Santana y Paixão, en esta posición se empata a Vietnam, quedando inmediatamente por debajo de Argelia y por sobre Indonesia. Es decir, la población negra quedaría 34 puntos bajo el IDH total de Brasil y apenas cinco puntos por sobre Sudáfrica, país hasta hace poco de régimen político segregacionista contra negros y negras.

Por otro lado, el IDH de la población blanca en Brasil ese mismo año es de 0,796, lo que también corresponde a un IDH medio. Sin embargo, por muy poco este índice no alcanza el nivel de un IDH elevado, cuyo rango mínimo ese año fue de 0,800. El resultado obtenido coloca a la población blanca brasileña en el 40º lugar en la tabla de clasificación del IDH, por debajo de Costa Rica y por sobre Croacia. En comparación con Sudáfrica, esta cifra es superior en 55 puntos (Paixão, 2000).

La mayoría de la población negra del mundo se sitúa en los niveles inferiores de la estructura social, sobreviviendo en condiciones muy adversas, con pocas posibilidades de ascenso social. Éste es prácticamente imposible para la mayoría de negros y negras, puesto que provienen de familias empobrecidas. En ese contexto, ellas tienen pocas alternativas para lograr cambios en su calidad de vida. Gran parte de las familias negras creen que el acceso a la educación puede ayudarles a realizar este deseo, factible para cualquiera en las sociedades capitalistas. Sin embargo, las familias brasileñas de bajos recursos, al intentar cambiar sus condiciones sociales invirtiendo en educación, encuentran limitaciones –agravadas especialmente para los negros– debido a las relaciones sociales racistas que se viven en las instituciones sociales, entre ellas la escuela.

La escuela brasileña y los negros: de la presencia y de la participación desigual

La Constitución Federal del Brasil afirma que la educación es un derecho de todo ciudadano brasileño, independiente de su pertenencia racial. En el artículo 5º se afirma:

“La educación, derecho de todos y deber del Estado y de la familia, será promovida e incentivada con la colaboración de la sociedad, procurando el pleno desarrollo de la persona, su preparación para el ejercicio de la ciudadanía y su calificación para el trabajo”.

El artículo 6º sostiene los principios sobre los que se sustenta el sistema educacional brasileño:

“La enseñanza será administrada con base en los siguientes principios: igualdad de condiciones para el acceso y permanencia en la escuela; libertad de aprender, enseñar, investigar y divulgar el pensamiento, el arte y el saber; pluralismo de ideas y de concepciones pedagógicas, y coexistencia de instituciones públicas y privadas de enseñanza, gratuidad de la educación pública en establecimientos oficiales; gestión democrática de educación pública de acuerdo a la ley; garantía del patrón de calidad”.

En conformidad con los principios de igualdad, el artículo 210 se refiere a la garantía y valorización de la diversidad cultural presente en la sociedad:

“Serán fijados contenidos mínimos para la enseñanza básica, de manera de asegurar la formación básica y el respeto a los valores culturales y artísticos, nacionales y regionales”.

No obstante, el sistema de educación brasileño, de la misma forma que otras instituciones sociales, está lleno de prácticas racistas, discriminatorias y de prejuicios que crean un ambiente escolar perjudicial para el desarrollo emocional y cognitivo de los niños y adolescentes, en especial los considerados diferentes o los pertenecientes a la población negra.

Al reproducir y difundir ideologías y conceptos sobre un tipo de sociedad que desvaloriza a los negros, el sistema educacional ofrece a los niños y adolescentes negros un trato que dificulta su permanencia en la escuela y su éxito escolar (Patto, 1988; Cunha Jr., 1987; Hasenbalg, 1987; Figueira, 1990; Triumpho, 1991; Rosemberg, 1996 y 1998; Moura, 1997; Cavalleiro, 1998 y 2003; Botelho, 2000; entre otros).

El análisis de los índices de escolaridad separados por raza evidencia la participación desigual de la población negra en el sistema educacional brasileño. La dificultad de progresión presentada por el segmento negro no refleja solamente desventajas originadas en la pobreza. Los datos presentados por el Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE) (1994, 1997 y otros más recientes) indican que los niños negros dejan la escuela más pronto que los blancos pertenecientes a la misma condición social, mostrando con ello las bajas oportunidades educacionales ofrecidas a los niños y adolescentes negros (Cavalleiro, 2003).

Hasenbalg y Silva (1990) demuestran que las diferencias en los niveles de escolaridad entre negros y blancos se mantienen, del mismo modo que si se considera el origen social de los individuos, ya que, según afirman los investigadores, la educación es un ingrediente de la desigualdad racial que tiende a confinar a los negros en la base de la jerarquía social.

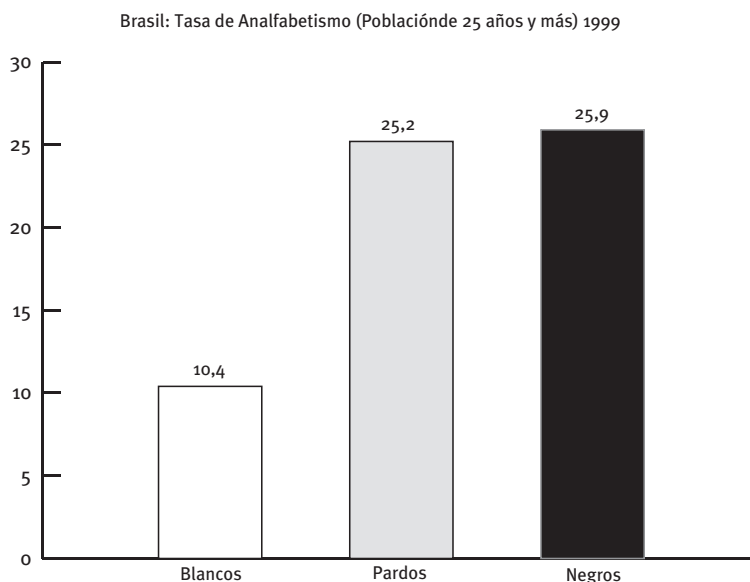
Diversos estudios e investigaciones sobre educación y diversidad racial en las escuelas brasileñas han mostrado los castigos sufridos por alumnos/as negros/as en el sistema escolar, sosteniendo que ellos enfrentan mayores dificultades de acceso y permanencia en la escuela. Estos estudios resaltan que el grupo negro se encuentra sobrerrepresentado en establecimientos de educación pública de baja calidad. Tal situación deriva en una vida escolar accidentada y con altos índices de exclusión (Rosenberg, 1987; Hasenbalg y Silva, 1990; Barcelos, 1992; Oliveira, 1994 y 1996; Silva, 2000; Oliveira, 2001; Henriques, 2002).

Aspectos de la cotidianidad escolar, como el currículo, los materiales educativos y las relaciones interpersonales, se presentan con rasgos de hostilidad y como limitantes para el aprendizaje de los/as alumnos/as negros/as. Las prácticas diferenciadas según razas pueden conducir, directa o indirectamente, a la exclusión de los negros/as de la escuela, o, para quienes permanecen en ella, la elaboración de un sentimiento de inferioridad racial y de un resentimiento contra el sistema escolar.

“Los niveles de tasas de analfabetismo para esta franja etaria [niños de 7 a 14 años de edad] son significativamente menores en 1999 que en 1987, pero los valores observados en 1999 aún son elevados. Los niveles de tasas de analfabetismo de los niños blancos se mantienen de modo constante por debajo de los de niños negros y, asimismo, la intensidad de la caída, a lo largo

de los años noventa, es mayor entre los niños blancos. Se destaca, además, que a pesar de la mejora generalizada de ese indicador entre blancos y negros, las tasas de analfabetismo de los negros en 1999 equivalen a las de los blancos en 1987, en todas las edades de esa franja etaria” (Henriques, 2002: 47).

Como consecuencia, la población negra presenta los peores indicadores educacionales en las tasas de analfabetismo, como demuestra el siguiente gráfico:



En cierta medida, estos índices se desprenden de algunos procedimientos didácticos en la sala de clase, basados en aspectos de racismo velado y aceptado como algo inherente a la estructura cultural y social brasileña, lo que configura un sistema educacional que garantiza que los niños negros se encuentren, al final de los años noventa, con más de una década de atraso con relación a los niños blancos (Henriques, 2002).

Numerosos estudios confirman que lo racial es tratado de manera displicente, con la propagación de aspectos legitimadores de la dominación blanca, lo que inhibe la formación de una conciencia negra (Gusmão, 1990).

El ambiente escolar se presenta marcado por prácticas discriminatorias que condicionan la percepción negativa de las posibilidades intelectuales de los/as negros/as (Pinto, 1993), lo que ha favorecido la formación de individuos –blancos y negros– con fuertes conceptos y comportamientos racistas (Paré, 1991; Ribeiro y Silva, 1992; Oliveira, 1994; Cavalleiro, 1998; Botelho, 2000).

“El prejuicio inducido en la cabeza del profesor y su incapacidad de lidiar profesionalmente con la diversidad, sumado a los contenidos prejuiciosos de los libros y materiales didácticos y a las relaciones prejuiciosas entre los alumnos de diferentes ascendencias raciales, sociales y otras, desestimulan al alumno negro y perjudican su aprendizaje” (Munanga, 2001).

Como revela un estudio del Instituto de Investigaciones Económicas Aplicadas, el sistema educacional ha mantenido un diferencial siempre en perjuicio de la población negra. Como consecuencia de esta educación desigual, el bajo nivel de escolaridad de la población negra contribuye a mantener su exclusión del mercado de trabajo, agravada por los actuales cambios producidos por el proceso de globalización mundial de la economía, que impone la necesidad de profesionales con mayor cualificación y escolarización.

Agréguese a esto que los procesos de selección operan, muchas veces, con mentalidad racista. Valores negativos, como la inadecuación, son atribuidos a los/as negros/as, descalificándolos para obtener puestos de trabajo más elevados. La selección relacionada con orientación fenotípica puede predominar sobre cualquier otro criterio para escoger candidatos para un puesto de trabajo o una promoción o ascenso profesional.

El nuevo proceso de evaluación pedagógica de los libros didácticos de educación básica que incorpora las orientaciones propuestas en los Parámetros Curriculares Nacionales, que contienen varias de las reivindicaciones exigidas por los movimientos sociales negros del país, aunque haya contribuido a disminuir la presencia de muchos prejuicios y estereotipos, no garantiza la misma proporción de imágenes/personajes negros en dicho material. Los blancos representan la mayoría de las ilustraciones, y los negros siempre presentan características fenotípicas específicas: trenzas, cabellos pixaim [expresión brasileña para describir el cabello típico de los negros]. u otros aspectos característicos (Sousa, 2001).

La existencia de la discriminación racial con relación a la población negra se ve como algo que ha ocurrido sólo en el pasado. No hay referencia a su existencia actual. Sin embargo, “la escolaridad de blancos y negros nos muestra con nitidez la inercia del patrón de discriminación racial. A pesar de la mejoría en los niveles medios de escolaridad de blancos y negros a lo largo del siglo, el patrón de discriminación, esto es, la diferencia de escolaridad de los blancos en relación con los negros, se mantiene estable entre las generaciones. En el universo de los adultos observamos que hijos, padres y abuelos de raza negra vivenciaron, con relación a sus contemporáneos de raza blanca, el mismo diferencial educacional a lo largo de todo el siglo XX” (Henriques, 2002: 93).

Las desigualdades mostradas señalan la ineficacia de las medidas adoptadas por el Estado brasileño respecto a favorecer actitudes no discriminatorias en la educación. La política educacional no puede llevar a cabo sólo aspectos puntuales para la eliminación de las prácticas discriminatorias. Como desafío se impone la necesidad de elaborar e implementar instrumentos que regulen la efectiva erradicación de las desigualdades entre los grupos raciales en la sociedad brasileña como un todo, focalizándose particularmente en el sistema de enseñanza.

Procedimientos de la investigación

La recolección de datos para la investigación se efectuó mediante dos procedimientos. El primero, de observación, desarrollado en la primera y tercera semana de septiembre del año 2003. El segundo, de entrevistas con profesionales de las escuelas, alumnos y sus apoderados, con el objetivo de profundizar y esclarecer cualquier duda suscitada durante el primer procedimiento.

Para el desarrollo de la primera etapa se realizaron observaciones continuas en las escuelas durante dos días. Hechas estas observaciones y sumados a ellas los estudios etnográficos desarrollados por Cavalleiro (en 1998 y 2003) sobre relaciones raciales en el ambiente escolar, se estructuró la guía del trabajo de observación de las unidades escolares.

La guía elaborada fue utilizada como un instrumento de ayuda para que las investigadoras pudieran conocer/reconocer y mantenerse atentas a determinados espacios, situaciones y tipos de relaciones e interacciones sociales, que usualmente señalan la existencia o no de un tratamiento igualitario o diferenciado para los niños, así como también pudieran estar atentas a la diversidad presente en la escuela.

De este modo, con la guía orientadora en mano se realizó el proceso de observación sistemático de la vida cotidiana de la escuela durante dos semanas, con una duración promedio de cuatro horas diarias en cada escuela, proceso que fue intercalado por una semana de no observación.

Inicialmente, las investigadoras establecieron un contacto informal con las profesoras de cada sala a ser observada, en el cual fueron interiorizadas del proyecto y sus objetivos.

En esta etapa del trabajo, se reiteró la importancia del contacto directo del investigador con los participantes de la investigación, lo que ya ha sido apuntado por otros estudios realizados en las escuelas brasileñas, como elemento imprescindible para la adquisición de datos significativos para la comprensión de cómo el racismo y la discriminación operan en el ambiente escolar. Además de esto, la guía se mostró adecuada para la sistematización de los datos recogidos, además de facilitar el proceso de categorización de los datos obtenidos.

La observación de campo permitió la familiarización con la realidad investigada, la verificación de la presencia de fenómenos de interés para la investigación durante su desarrollo y el inicio del análisis y su contexto de incidencia y reincidencia, así como la acción y/o reacción de los involucrados en la explicación de las situaciones. Así, el proceso de observación propició presenciar y acompañar la explicación de las relaciones interpersonales en el ambiente investigado.

Observaciones relevantes

¿Cuáles son los niños que juegan solos? ¿Quiénes tienen niños que los rodean? ¿Quiénes son los que agreden y quiénes los agredidos? ¿Cuándo y en qué momentos eso ocurre? ¿Cuáles son los dichos y análisis de los docentes durante y/o después de que estos hechos ocurren? ¿Cómo los profesores se relacionan en este espacio? ¿Sobre qué conversan? ¿Hay niños cerca? ¿Escuchan lo que los docentes hablan? ¿Qué comentan los profesores sobre los otros profesionales de la escuela?

Respecto a las entrevistas, se optó por un modelo semiestructurado, permitiendo flexibilidad al entrevistador para seguir el recorrido apuntado por el entrevistado, y dándole la posibilidad de configurar “el campo de entrevista según su estructura psicológica particular o, dicho de otra manera, que el campo de la entrevista se configure, de la mejor manera posible, por las variables que dependen de la personalidad del entrevistado” (Bleger, 1980: 10).

La entrevista semiestructurada permite incluir preguntas e intervenciones durante su realización, puesto que hay datos que se adquieren en el proceso de observación que necesitan ser profundizados en la entrevista (Mineyo, 1993).

La credibilidad de la información obtenida será evaluada “no por la credibilidad del narrador, sino por el cotejo de su relato con los datos obtenidos de otras fuentes, lo que mostrará su convergencia o no” (Queiroz, 1987: 275).

Las informaciones obtenidas en las entrevistas fueron confrontadas con los datos recolectados en las observaciones. Así, los discursos de los entrevistados, sumados a la observación de algunas de sus vivencias en el ambiente escolar, permitieron contraponer palabras y acciones.

Las entrevistas a los funcionarios de la escuela (12 en total) duraron en promedio 90 minutos cada una. Además de las tres profesoras observadas, fueron entrevistadas la directora y las coordinadoras pedagógicas, y otros funcionarios administrativos y auxiliares, como la inspectora, el secretario escolar, la cocinera y el portero. Tales funcionarios, aunque no estén al frente de la sala de clase, establecen cotidiana y sistemáticamente contacto con los alumnos y sus familiares.

Las entrevistas realizadas a los familiares (12 en total: seis negros y seis blancos) tuvieron una duración entre 45 y 90 minutos, tiempo condicionado al interés, a la desenvoltura y a la naturalidad de la persona entrevistada. Las entrevistas realizadas a los niños (18 en total: nueve blancos y nueve negros) tuvieron una duración máxima de 20 minutos.

El siguiente cuadro ilustra la participación de los entrevistados en la investigación:

| Escuela | Profesionales de las escuelas | Padres y madres de alumnos y alumnas | Niños |
|-------------------|-------------------------------|--------------------------------------|-----------|
| Zona Sur | 4 | 4 | 6 |
| Zona Este | 4 | 4 | 6 |
| Zona Centro-Oeste | 4 | 4 | 6 |
| Total | 12 | 12 | 18 |

Todas las entrevistas fueron grabadas con el consentimiento de los participantes y posteriormente transcritas. Para mantener su anonimato fueron atribuidos nombres ficticios a cada uno de ellos.

Los datos recolectados fueron organizados en categorías, algunas fundamentales para la comprensión del problema: percepción del prejuicio y de la discriminación racial en el ambiente escolar; entendimiento de la convivencia multirracial en la sociedad brasileña; reflexión sobre los conflictos en el espacio escolar; explicación de las diferencias raciales; toma de responsabilidad de las víctimas y de sus familiares frente a los conflictos en el ambiente escolar; falta de atención a los conflictos raciales.

Sobre las escuelas investigadas, la escuela A, de la Zona Este, región periférica cuya población está formada en su mayoría por personas negras, es una escuela municipal de enseñanza básica. Los principales problemas que se enfrentan en esta escuela son el espacio físico insuficiente y un clima de violencia generalizado. La escuela funciona en dos períodos: primer período, de 7 a 12 horas, y segundo período, de 13 a 18 horas. En el primer período se pueden encontrar todos los niveles del primer ciclo de enseñanza básica. En el segundo se encuentran los niveles del segundo ciclo de enseñanza básica.

La escuela atiende principalmente a alumnos provenientes del propio barrio, y de otro cuyo nombre es Jardim Kemel. En ambos barrios la población es mayoritariamente de bajos ingresos. La escuela posee 10 salas de clase, patio cubierto, cancha cubierta, cocina, secretaría, dirección, sala de profesores, sala de lectura, informática y video, baños masculino y femenino para alumnos y profesores. Posee un único piso.

Los niños caminan para llegar a la escuela o utilizan el transporte escolar del municipio, con el sistema de ida y vuelta. Se puede decir que la escuela tiene un día a día tumultuoso, aun cuando recibe en sus dependencias un número pequeño de niños al mismo tiempo. Todos usan el uniforme escolar proporcionado por la red pública.

La investigadora accedió a la escuela haciendo un primer contacto con la directora y con la coordinadora pedagógica, quienes no se opusieron al desarrollo de la investigación. Se le indicó a la investigadora que observase a un curso de tercero básico del período de la mañana, pues se consideraba a la profesora responsable de ese curso una excelente profesional. Además de esa clase, la investigadora pudo averiguar que en los otros cursos de ese período había muchos niños negros.

En el período observado se constató que apenas dos profesores eran negros –uno de educación física y una pedagoga–. Sin embargo, se encontraron funcionarios negros en otras dependencias de la escuela, como la inspectora de alumnos, la cocinera, el auxiliar y el responsable del portón de acceso a la escuela. Tanto la directora como la vicedirectora y la coordinadora pedagógica eran blancas.

Por su parte, la escuela B –escuela estatal de enseñanza básica– se localiza en la Zona Oeste, en un barrio que puede caracterizarse como de clase media alta. En sus proximidades se ven condominios de edificios de apartamentos y casas en terrenos amplios, con grandes áreas construidas.

Esta escuela atiende exclusivamente alumnos del primer ciclo de enseñanza básica. Tiene 10 salas de clase, patio cubierto, una cancha de deportes, jardín, casino o comedor, sala para secretaría, sala para dirección, sala de profesores, sala de video, baños masculino y femenino para alumnos y profesores. Las salas de clase están distribuidas en dos edificios unidos por el patio. De un lado se encuentran cuatro salas de clase y del otro las seis restantes. El total de salas permite la atención de 20 cursos de aproximadamente 35 alumnos cada uno.

Esta escuela tiene un día a día aparentemente tranquilo y organizado: en la entrada los niños hacen filas y rápidamente entran a las salas de clase. La mayoría usa uniforme escolar no proporcionado por la red pública, sino adquirido por los padres. Todos tienen ropas limpias y cabellos peinados. El equipo escolar afirma que esta escuela puede ser comparada a una escuela particular.

En el proceso de observación no se detectaron rayados en las paredes, puertas y muros interior y exterior. El edificio está pintado en color verde y beige. Es de una planta y parece viejo, recordando a los antiguos grupos escolares.

Muchos niños no residen en el barrio. Utilizan transporte privado para llegar a la escuela o son llevados en auto por sus apoderados. Hay quienes van caminando, pero son pocos. A la hora de entrada y salida es grande el número de vehículos que se estacionan frente al edificio. Se observa una rápida y voluminosa circulación de mochilas con ruedas cargadas por los niños, símbolo de una situación económica favorable.

La entrada y salida de los alumnos se realiza a través de un portón largo, siempre al cuidado de un funcionario para recibirlos y entregarlos. Para la entrada fuera de horario existe un pequeño portón lateral con acceso a la secretaría y dependencias de la dirección.

La escuela funciona en dos períodos: mañana y tarde. En ambos se pueden encontrar todos los niveles del primer ciclo de enseñanza básica. Las profesoras del período de la tarde son mayoritariamente blancas. Apenas una de ellas tiene cabellos crespos y finos, aunque rubios. Dos personas negras que trabajan en ese período son funcionarios de limpieza. Además, un secretario negro trabaja en la recepción de la escuela.

Finalmente, la escuela C, es una escuela municipal de enseñanza básica localizada en la Zona Sur, cuya población es mayoritariamente negra. Este centro, por localizarse en la periferia, enfrenta

los problemas típicos de una zona de pobreza: rotación de alumnos, espacio físico insuficiente, violencia generalizada y alta demanda de plazas.

La escuela funciona en cuatro períodos. El primero es de 6:50 a 10:50 horas; el segundo, de 11 a 15 horas; el tercero, de 15:10 a 19:10 horas, y el cuarto, de 19:10 a 23:10 horas. En el primer período se encuentran todos los niveles del primer ciclo de enseñanza básica. En el segundo se ofrecen cuatro años del primer ciclo de enseñanza básica, así como quinto y sexto años de enseñanza básica del segundo ciclo. En el tercero están los séptimo y octavo años de enseñanza básica del segundo ciclo, y en el cuarto período, todos los niveles de enseñanza básica del segundo ciclo, cuyos alumnos participan de los cursos de suplencia.

La escuela atiende principalmente a alumnos provenientes de barrios cercanos, como Dom José, Palmeiras, Maracá, Jangadeiro, Lilah, São Bento Novo, São Bento Velho, Caiçara, Sônia Ingá, Fraternidade, Imbé, Comercial, Piracema y Jardim Colégio. Todos ellos constituyen barrios cuya población es de bajos ingresos, y han vivenciado en su día a día, como en el resto del país y del mundo, las consecuencias de la actual situación económica y los efectos de la globalización, que agrava el desempleo.

El centro educativo posee 16 salas de clase, patio cubierto de aproximadamente 26 x 8,15 m, dos canchas de deporte, jardín, cocina, depósito de materiales, despensa, laboratorio, sala de inspectores, sala de materiales de educación física, salón de eventos, secretaría, dirección, sala de profesores, sala de lectura, informática y video, baños masculino y femenino para alumnos y profesores. La escuela tiene dos pisos y las salas de clase están localizadas en el piso superior.

Se encontraron pocos rayados al interior de la escuela, pero sí los había en los muros exteriores. El edificio está pintado de color blanco, verde y beige; es de dos pisos y parece también antiguo.

Los niños que estudian aquí, en general, no residen en el barrio. Utilizan el transporte escolar del municipio –sistema de ida y vuelta– o son llevados en auto o buses por sus apoderados. No obstante, la mayoría camina para llegar a clase.

Se puede decir que esta escuela tiene un día a día caótico, pues al mismo tiempo recibe en sus dependencias un elevado número de niños. A la hora de entrada, los niños hacen filas y rápidamente ingresan a las salas de clase. La gran mayoría usa uniforme escolar que es proporcionado por la red pública.

La entrada y salida de los alumnos se realiza a través de un portón largo, siempre con un funcionario para recibirlos y entregarlos. Para los ingresos fuera de horario existe un pequeño portón lateral que da acceso a la secretaría y dependencias de la dirección de la escuela.

Pocas profesoras son blancas. La mayoría de los funcionarios tienen rasgos fenotípicos negros. Entre las profesoras, sólo dos de ellas tienen la tez oscura.

Análisis de los datos

El análisis que sigue pretende interpretar los discursos de los actores y ver cuál es el grado de concordancia con su práctica pedagógica; asimismo, permite también conocer las ideas de los padres y familiares cercanos a los niños respecto al objeto de estudio del presente trabajo.

La confrontación de los datos obtenidos en las observaciones y en las entrevistas permite analizar la calidad de las relaciones establecidas en el ambiente escolar, sobre todo por parte de los profesionales de la educación respecto a los alumnos blancos y negros, así como de los elementos pedagógicos que se requieren para la realización de una educación pluricultural, antidiscriminatoria y antirracista.

En lo que se refiere a la actuación profesional en las escuelas, se destaca que las personas entrevistadas trabajan en instituciones públicas de enseñanza hace varios años. El que trabaja menos tiempo en escuelas lo hace desde hace nueve años, y el que trabaja más tiempo tiene 25 años de experiencia.

Del diálogo con estos profesores se desprende como un factor importante la insistente negación del racismo y de sus derivados en la sociedad brasileña:

“No hay racismo. Vaya a la feria y quédese mirando la cantidad de niños que están ahí con las bolsas de basura cogiendo las sobras de las sobras. (...) Usted va a percibir que la mayoría es descendiente de blancos. Ahí está la miseria. Eso es discriminación. En el pasado hubo discriminación bien clara contra los negros por la política esclavista; pero hoy no es sólo con el negro, no. Hoy (ese niño) no tiene dinero, está con un hoyo en el bolsillo, triste, él es discriminado para el trabajo, para todo” (Ubaldo, profesor, negro, escuela C).

Y en el ambiente escolar:

“(...) Yo particularmente no veo mucho ese tipo de cosas [racismo y prejuicio racial] aquí en la escuela” (Viviam, directora, blanca, escuela C).

Esta negación está presente y sigue varios parámetros de análisis. Uno de ellos se refiere a la localización espacial de la escuela y al nivel social de los niños, ambos reafirmando la idea del análisis, por parte de los adultos, de la no discriminación entre los niños:

“Mire, para ser sincera, en la sala de clases se da todo bien con ellos. Usted entra en la sala y ve que hay negro con blanco, japonés, todos sentados juntos, echándose unas risas, conversando, jugando, tirando el trompo. En el recreo, todo bien. Entonces, en esta escuela no. Puede suceder en otras escuelas, que tienen personas más de la periferia. Aquí el nivel de los alumnos que frecuentan esta escuela es bueno. ¿Entiende? Pero otras escuelas... no sabemos. En los niños más próximos a las poblaciones marginales ese tipo de cosas ocurre. Porque aquí no tenemos niños de barriadas” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

Otro elemento se refiere a la no creencia en la posibilidad de que los niños del nivel básico ya hayan absorbido ideas jerárquicas y racistas, o que hayan cometido algún tipo de discriminación racial contra sus pares:

“[En esta franja etaria, ¿el niño manifiesta algún tipo de interiorización sobre las diferencias raciales?] No, nunca presencié ninguna (...) No, eso no. Los cursos de primero a cuarto básico no tienen aún aquella vanidad, aquella superioridad. (...) Ningún profesor me habló nunca nada de eso. (...) Aquí no manifiestan eso, no. Ellos hacen, inclusive, grupos, tiene grupos de amigos en que se mezclan incluso los colores [de la piel]. Eso es bueno” (Jorge, secretario, negro, escuela B).

Hay quienes creen que sólo los adultos son prejuiciosos:

“El adulto es maduro y habla mucho. El niño es todo espontáneo, y usted casi no escucha hablar de racismo. Pero el adulto, cualquier cosita: es porque es negro, porque es moreno, entonces...” (Miriam, cocinera, blanca, escuela C).

Aun negando la existencia del racismo y de sus derivados en el ambiente escolar, los profesionales, al analizar los conflictos en sus escuelas, atribuyen tales causas a las diferencias sociales y/o al hecho de ser portadores de necesidades especiales:

“Lo que aparece más... la verdad, no sé... creo que es el niño que viene mal vestido, o que está con las zapatillas rasgadas. El otro día tuve un caso: un niño tenía unas zapatillas muy feas; otro se burló, y el niño quedó llorando...” (Miriam, cocinera, blanca, escuela B).

“No, en relación a blancos y negros. Al principio, cuando entra algún niño deficiente, ellos quedan un poco así... (señala distanciamiento con las manos). Medio reservados, medio que se apartan un poquito. Pero a medida que los demás comienzan a tratarlo como se tratan entre ellos normalmente, éste comienza a mostrar que es un niño normal que está en medio de ellos, y que también es un niño; y que aquí está todo el mundo en la misma escuela. Entonces, todo el mundo es de la misma olla, todo el mundo está jugando en el mismo equipo. Aquello pasa y se resuelve. Ahora, en relación a los negros, entre los niños, es muy difícil” (Laura, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

“Con los alumnos es así: si uno tiene un defecto físico, inmediatamente le colocan un sobrenombre. Y nosotros hablamos que no pueden hacer eso, porque tienen que verlo desde el lado de ellos. Hay una determinada niña que tiene un cierto problema de aprendizaje, y los niños comienzan a burlarse de ella por causa de su problema. Yo les explico que todos tienen iguales derechos” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

“(...) Las únicas cosas que tienen aquí son los prejuicios contra los deficientes. No tienen, así... racial, que yo recuerde. Racial, no recuerdo, no” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

Una consecuencia evidente de la no percepción del racismo como origen de los conflictos en el ambiente escolar es la falta de reflexión sobre las posibles consecuencias y efectos de la presencia del racismo, del sexismo y sus derivados en los centros de enseñanza. Esta no reflexión hace perder de vista que la violencia puede derivar en prácticas racistas que se hacen presentes en las relaciones entre los niños, como muestra la siguiente situación presenciada durante una observación en la sala de profesores de la escuela C y en que se entrevistaba a la coordinadora pedagógica.

Llegan a la dirección dos niños negros, uno de piel oscura –Túlio– y otro de piel más clara –Gil–, ambos con diez años. Túlio tenía un corte en la ceja izquierda, pues había sido alcanzado por un silletazo dado por Gil. La coordinadora pedagógica (Viviam, blanca) los lleva a una sala apartada. Ella se encuentra bastante nerviosa y aprensiva con la situación. Después de algunos minutos de conversación con los niños, la coordinadora deja la sala acompañada de los niños, diciendo “... Ya les dije que ustedes son amigos, que no pueden pelear. Ustedes no estudian, sólo pelean. Si escucharan lo que la gente dice...”.

Se percibe en su hablar una preocupación, un cierto nerviosismo y aflicción, y comenta: “Ahora voy a llamar al padre de Túlio, porque él va a tener que ir al hospital”.

En el momento en que ella sale para hacer la llamada, quedo sola por no más de dos minutos con los niños, y pregunto: “¿Por qué pelearon?”. Túlio responde: “Estaba todo el mundo gritando en la clase...”. Vuelvo a preguntar: “¿Gritando cómo?”. Túlio, aún asustado, responde: “La clase estaba gritando, insultando...”. Nuevamente, insisto: “¿Insultando cómo?”. “La clase estaba insultándolo ‘el de culo triste’. Y él me tiró la silla”.

El otro niño, “Gil”, que sólo estaba escuchando, dice: “Tú insultaste a mi madre”. Túlio, rápidamente, interrumpe: “¿Porque tú me llamaste ‘bola quemada!’”.

Hasta ese momento, el análisis de los hechos indica que Túlio, al ser llamado “bola quemada”, que delata de manera negativa y jocosa su pertenencia racial, es motivado también a ofender al que lo agredió. En ese momento, quizás como una manera de sobresalir, Túlio cuestiona la dignidad de la madre de Gil.

Pasado este episodio, la coordinadora pedagógica, al volver a la sala, sigue con el problema tratando de que los niños entiendan que no deben pelear. Pero en ningún momento intenta investigar el motivo de la agresión física, y tampoco hace referencia a las historias y a los hechos que le contaron a la investigadora.

Enseguida, viene el padre de Túlio. Es un hombre negro, de aproximadamente 40 años, que trabaja como portero en la escuela. Cuando llega se sienta, su hijo está a su izquierda y el otro niño queda de pie frente a él. Comienza el diálogo entre los tres:

El padre de Túlio pregunta a Gil: “Y si le hubieras roto el ojo, ¿ibas a pagarle uno nuevo?”.

Gil no responde; mira atónito. Túlio, estupefacto y nervioso, trata de calmar la situación defendiendo a Gil: “No, padre, fue sin querer. No lo hizo a propósito. Él es mi amigo. Él ya me pidió disculpas, ¿no es verdad, Gil?”.

Gil mueve la cabeza de manera afirmativa varias veces. Padre e hijo se retiran entonces de la escuela.

Los acontecimientos narrados representan una situación de violencia originada por complejas relaciones en el ambiente escolar. Las palabras de los dos niños muestran que las bromas con insultos son un hecho frecuente en la clase. Sin embargo, la violencia física ocurrió cuando entró en juego la ofensa racial y las relaciones de género.

Los adultos involucrados no identificaron la causa real de la violencia. El episodio muestra que ellos no poseen las capacidades para identificar e interpretar los conflictos originados por la diversidad racial y de género. Los niños, por su parte, tampoco poseen las competencias verbales para resolver los conflictos vividos en el día a día. Frente a las pugnas que experimentan, los niños no reciben de los adultos la posibilidad de elaborar y aprender tales competencias.

La falta de diálogo sobre los acontecimientos impide el desarrollo de una educación que lleve a los niños a percibir las diferencias y respetarlas. Impide que entiendan la comunicación como una alternativa para la resolución de problemas. El no abordar tales temas dificulta también a niños y adultos reflexionar sobre los acontecimientos que facilitan la presencia de violencia en el espacio escolar.

Los profesionales poseen diferentes visiones y opiniones respecto al ambiente y al clima escolar, y sobre las relaciones que en él se establecen. No obstante, para todos es necesario que la educación escolar promueva prioritariamente el respeto a los pares y a los adultos:

“Existe una preocupación por desarrollar el respeto entre los niños. [¿Usted cree que se pone énfasis en esto?] Desde mi punto de vista, está dado. Los profesores y la dirección, ellos conversan bastante (con los niños que tienen mal comportamiento). Se les llama la atención, se les habla, se conversa. (...) En último caso, se cita a los padres cuando vemos que el niño... no acepta la conversación. Entonces hay que llamar a los padres. (...) En el patio, muchas veces se dan empujones y dicen palabrotas. En esos momentos les hablamos y ellos piden disculpas” (Miriam, cocinera, blanca, escuela A).

“Existe preocupación en desarrollar el respeto. Hay hasta un proyecto llamado Convivencia, que fue hecho para procurar una mejor relación. Siempre trato de eso en la sala de clase, conversando mucho, intentando que ellos entiendan que todos son iguales; saber que la diferencia existe, pero que el ser humano es el mismo. También procuro mostrar valores hasta hablando de Dios. Cuando llamo a los alumnos para conversar hago que ellos piensen en lo que hizo” (Viviam, coordinadora pedagógica, blanca, escuela C).

“Nosotros nos preocupamos de trabajar el tema del respeto, porque delante de Dios todos somos iguales y Dios no hace distinción de color, raza, situación social...” (Flávia, blanca, profesora, escuela A).

Las personas que circulan por la escuela tratan de presentar la visión de que allí los conflictos son inexistentes, y que eso es fundamental para garantizar las condiciones de enseñanza-aprendizaje. Aunque el énfasis sea mostrar respeto entre las personas, se ven situaciones en que se utiliza la violencia verbal del adulto en el trato con los alumnos.

El siguiente ejemplo da cuenta de una observación en el momento en que se estaba distribuyendo la comida a los niños:

“Todos entran al comedor y forman una fila para tomar el almuerzo. No hay mucha proximidad entre los auxiliares de cocina y los niños. Escucho a una alumna preguntar qué será servido. Y le responden: ‘¡Caca con diarrea! Y, repito, quien reclame lo saco de la fila’. La alumna no habla nada. Pero después me pregunta si anoté lo que fue dicho: ‘¿Anotó usted lo que ella me dijo?’.

Me parece que la auxiliar se dio cuenta de nuestra conversación e, inmediatamente, cambió su comportamiento. Comenzó a acariciar a algunos niños y a jugar con otros (...)" (Investigadora, escuela A).

La profesora explica la actividad para que los niños la hagan en el cuaderno, pero con el apoyo del texto de estudio. Bruna (negra), sin libro, está sola y no puede hacer la tarea. La profesora solicita que ella se siente con Heloisa (blanca). Pero no lo consigue, Heloisa no está usando la misma página del libro. Tampoco fue posible hacer una dupla con Inácio. La profesora no logra ubicar a Bruna, que queda de pie en la sala con el cuaderno en su mano durante algún tiempo. La profesora encuentra un libro, y es del profesor. La muchacha se pone a hacer la tarea sola (Investigadora, escuela B).

La violencia simbólica y concreta se devela durante el proceso de observación del ambiente escolar. Se encuentra presente en el lenguaje de los profesores y los malentendidos, muchas veces, son captados como acciones inherentes a la interacción entre los niños:

"Es una cosa normal de los niños. Están jugando a la pelota, uno no quiere pasarla, el otro lo patea, otro porque insultó a la madre..." (Miriam, cocinera, blanca, escuela B).

"Es fácil la relación entre ellos mismos. Está claro que tienen una que otra discusión, pero es normal a su edad. En el segundo período (5° a 8° básicos) tienen más dificultades; los profesores están más nerviosos por la indisciplina de los alumnos" (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela C).

"No existe eso de prejuicios entre ellos. Lo que sucede son bromas de niños. Ellos no saben ni lo que es eso" (Lúcia, profesora, blanca, escuela A).

A medida que la investigación avanza, los datos evidencian que los profesionales perciben la existencia de conflictos cotidianos materializados en indisciplina, provocaciones, ofensas verbales y agresiones físicas:

"Me llega principalmente el problema de disciplina, el conflicto entre profesor y alumno, porque el alumno quiere entrar y salir a la hora que a él le parece. (...)Tienen conflictos de peleas entre los alumnos porque ponen sobrenombres, porque insultan a la madre de otro, porque se provocan: 'Él me llamó bicha'. Por ejemplo, ayer un niño me dice: 'Ella me estuvo llamando bicha'. La niña responde: 'Pero él también me molesta. ¡Me llama india!'. Yo hasta le digo que voy a llamar a su padre, pero no lo hago. Si ocurre de nuevo, la próxima vez llamo al padre. Entonces, son esas las cosas que ocurren entre ellos. También termina sucediendo que... llega el minuto en que alguno explota. Vienen a mí cuando alguien explota. Por ejemplo, ayer este niño le pegó un papel con corrector en el pelo de la niña a la que llamó india y ella a él bicha. El pelo estaba todo blanco de corrector; una niña muy bonita, el rostro, así, rasgos de población indígena, pero lindísima, y él también un niño muy bonito. Y entonces a ella no le gusta que él la llame india, no quiere. No sé por qué motivo, no pregunté por qué no quiere. Hablé con ella; ella no quiere" (Viviam, coordinadora pedagógica, blanca, escuela C).

Las palabras revelan la existencia de prácticas racistas en la escuela:

“Es obvio que siempre hay prejuicios, pero es muy subjetivo, es una cosa bastante escondida, porque todo el mundo sabe que hasta es peligroso demostrar alguna cosa en ese sentido” (Helena, profesora, negra, escuela A).

“También aparecen contra los negros, han aparecido. Gordo, negro, negrillo, ya ha ocurrido. Estando yo aquí ha sucedido. [¿Cuál cree usted que es más frecuente?] Contra el negro” (Viviam, coordinadora pedagógica, blanca, escuela C).

Aún se percibe una tendencia a la desvalorización de tales situaciones:

“Aparecen aquellas cositas típicas que suceden en la sala de clase. Es muy raro. Tratamos de evitarlo. Pero, muchas veces, en el patio se llaman ‘cabello de bombрил’. Profesora, me dijo no sé qué” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“Usted dice racismo, ¿verdad? Sucede muy poco. Fue lo que ya te dije, una vez u otra en el patio: ‘Sal de aquí, negrillo, cabello duro’, nada más. Prácticamente eso aquí no existe” (Flávia, profesora, blanca, escuela A).

No hay un reconocimiento de los daños que tales acontecimientos pueden provocar en el niño víctima de discriminación:

“Por causa del color, no. Pillo, negrillo, negrillo, no. Muy poco. [¿Muy poco? ¿Quiere decir que ya ha sucedido?] Sí, pero es muy poco. En medio de 700 niños, es muy raro. Conviven bien entre ellos” (Miriam, cocinera, blanca, escuela B).

“[¿Ya hubo casos de insultos con base al color de la piel del niño?] Sí, pero son leves, cosas tontas de niños. Ahí se pasan a enredar. Pero es difícil, porque normalmente ellos viven cerca. [¿Tiene algún caso que usted recuerde? ¿Que tenga marcado?] Entre los niños, no. Entre ellos, no. Sinceramente, no” (Laís, profesora, negra, escuela A).

“La cuestión de lo negro, no veo roces por causa de eso; reclaman que uno lo llama negrillo y otro lo llama blanquillo. No veo eso como prejuicio. Para no decir palabrotas, ellos dicen eso” (Valquíria, blanca, directora escolar, escuela C).

Las opiniones de los profesores varían respecto a cómo perciben las relaciones raciales entre los alumnos de enseñanza básica, que van desde el reconocimiento de la presencia del racismo en la escuela, hasta su desvalorización y no reconocimiento de la discriminación racial:

“Claro que sí (existe racismo en la escuela). Ellos sí lo perciben. Ellos discriminan” (Lúcia, profesora, blanca, escuela A).

Pese a no ser percibido como un acontecimiento sistemático y cotidiano en la escuela, la percepción negativa sobre las diferencias raciales se encuentra presente en las relaciones entre los niños, indicando que las características raciales, como color de piel y textura del cabello, sirven de arma para ofender a los niños negros.

Los profesionales de la educación, al reflexionar sobre la vida en la escuela y las historias personales, invariablemente relatan situaciones de racismo y discriminación que involucran a adultos y niños:

“Bien, el niño ese apenas habla... El adulto que habla, es una cosa que le viene de pequeño, ellos vienen de pequeño. Los pequeños de ahora, ellos ya no tienen mucho eso, porque ya está terminando, ha disminuido. Creo que ya disminuyó bastante. Ayer mismo mi hijo (joven de 20 años) me dijo: ‘¡Ah, esa negra!’. Y yo le dije: ‘¡Alan, mira!’. Entonces usted trata de corregir; como usted es más madura, usted corrige: ‘Mira, no puedes hablar así’. Su enamorada miró así... Es que ella [la mujer negra] le cerró el paso” (Miriam, cocinera, blanca, escuela B).

“Tiene otra niña que vivía pegada a la profesora. Pero ahí sí sentí la diferencia, porque ella es un rubiecita bonita, una chiquita que vive todavía pegada a la profesora para allá y para acá. Ella es bien inmadura, pero es bastante despierta, muy despierta. Y yo percibía que otros niños llegaban y trataban de arrimarse y apegarse a la profesora, pero ella los alejaba diciendo: ‘¡Vamos, vamos. Todo el mundo a la sala!’. Espera ahí: ¿por qué la blanquita puede quedarse allá en la puerta de la sala de profesores? Puede subir del brazo de la profesora, ¿y los otros niños tienen que salir? Yo no quiero saber si es blanco, si es negro, si es feo, si es bonito; si uno puede, ¡entonces todos pueden! Yo comenté eso con la profesora. A ella no le gustó... La Marina es blanca. A ella no le gustó, pero ella percibió que estaba actuando errada. Ella me llamó para conversar. Ahí me dijo que esa alumna es muy despierta, que es muy pequeñita, pero que domina la sala... Ese tipo de cosas. Pero yo dije: ‘No, porque si ella anda muy pegada y tú le das mucha atención y licencias, los demás se sienten con el mismo derecho. Y quedan así... ilusionados’. Pero yo no creo correcto eso. Por eso hablé con ella, y me dijo: “No, yo sé lo que usted está viendo. Usted tiene razón. Pero yo trato a todos por igual” (Laura, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

Estos son indicios de situaciones que están señalando la existencia de un trato diferenciado. Aun así, aunque las situaciones de discriminación y prejuicios entre los niños son evidentes, los profesores tratan de enfatizar la inexistencia de prácticas prejuiciosas y racistas:

“Ellos están todo el tiempo juntos, mezclados. [¿El niño ya manifiesta algún tipo de interiorización sobre las diferencias raciales?] No, creo que no. Ellos se manifiestan en términos de desprecio y de agresión. Por cualquier cosita comienzan a pelear. Ahí, cuando usted les muestra que no tiene nada que ver, que son amigos, que están todos en la misma escuela, y que en otros lugares se van a encontrar de nuevo; ahí les digo: ‘¿Por qué ustedes están peleando? No pueden pelear, no pueden insultarse; aquí todo el mundo es igual. Negro, blanco, feo, bonito, gordo, flaco, japonés, amarillo” (Laura, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

Pero, aun así, aunque esté presente en la vida cotidiana de la escuela y se detecte en las relaciones entre los niños, el racismo se concibe fuera del espacio escolar. La responsabilidad por los conflictos en las relaciones entre los niños se atribuye a las relaciones familiares:

“La capacidad de relacionarse del niño depende mucho de la familia. Creo que trae muchas ideas de la casa. (...) el gobierno debería hacer un programa que alcanzase a la familia; no hacer, como hace diariamente, capacitación al profesor, sólo a ellos, y que el profesor transmita al alumno. Si el niño no tiene apoyo en casa, no va a servir de nada. Ahora, en la relación niño-niño, aquí en la escuela, percibimos algunas agresiones porque es algo cotidiano en la casa. (Suceden agresiones) físicas, verbales, de todo tipo, porque el alumno está en fase de formación. Si no tienen una formación familiar sólida, una base, él traerá (de la casa) ese comportamiento a la escuela” (Jorge, secretario, negro, escuela B).

“Mire, personalmente, en el fondo no veo esos conflictos. Nosotros observamos más los conflictos de la etnia cuando ellos pelean. Eso sucede porque quedó definido por la sociedad. Muchas veces el negro, el moreno, un niño de color insulta a otro, pero él también es negro. Entonces, no es porque crea que eso haga alguna diferencia, es porque él escucha afuera en la calle que ser negro es una desventaja, que llamar a una persona de esa forma es peyorativo. Creo que esa cuestión está muy arraigada, que aún ven eso que ser negro o tener la piel oscura es alguna forma peyorativa de ser. Pero no creo que entre los niños tengan mucho de eso.” (Valquíria, directora escolar, blanca, escuela C).

“Hoy en día, las personas están muy violentas. La gente ya percibe eso en la escuela; pero creo que el problema mayor es la falta de Dios en la vida de los padres de esos niños” (Flávia, profesora, blanca, escuela A).

Este tipo de análisis hace difícil que los profesores identifiquen en el espacio escolar aquellas relaciones que facilitan la propagación de la falta de respeto, de la discriminación y de la mantención de jerarquías entre los grupos, ya que no se establece una mirada crítica sobre las relaciones que allí suceden. Lo que sí se evidencia es que la familia es vista por la escuela como quien transmite creencias racistas e ideas prejuiciosas:

“[¿Cómo cree que ellos han desarrollado esa percepción de jerarquía entre negro y blanco?]” Creo que eso es... la formación. Creo que eso viene de dentro de casa, porque aquí al interior de la escuela buscamos mostrar el otro lado de la moneda para ellos. Yo, particularmente, creo que el propio negro es más prejuicioso que la misma sociedad” (Helena, profesora, negra, escuela A).

“Eso no. (...) Viene directamente de la familia, porque convive con la familia. Muchas veces, el mismo negro ya tiene aquel prejuicio por ser negro. Porque alguna cosa ya debe haber ocurrido o escuchado muchas veces dentro de casa. Entonces, eso ya viene con ellos. Pero no que lo captan aquí (en la escuela), con los colegas directamente. (...) Ellos son de la región del Jardim Arpoador, Jardim João XXIII, pero no de barriadas” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela C).

“Creo que es algo que viene de la casa, de problemas familiares; los padres no prestan mucha atención... tiene mucho de eso” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela C).

Suzana y Helena, mujeres negras, piensan que el prejuicio puede encontrarse también en las personas negras. Para la segunda, el negro posee más racismo que la sociedad en general.

Se ve que los profesionales de la educación identifican con mayor facilidad la discriminación racial en un contexto escolar distinto del suyo:

“[¿Usted cree que los profesionales no están preparados para trabajar con clases multirraciales?] Mire, sinceramente no creo. Porque aquí yo nunca tuve problema en nada; pero en el antiguo colegio en que trabajaba, había una profesora que decía: ‘No soporto a esos negritos’. Ellos eran hermanos(...). Ahora, como yo era funcionaria, era muy bien tratada por ella. Y está casada con un japonés. Es una cosa... el prejuicio racial de esta profesora es contra los negros, no contra otras razas, alemán...” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela C).

“El racismo puede afectar las relaciones entre ellos. Creo que no es el caso de aquí. Creo que en cuanto al negro, ese no es nuestro caso. Afuera, creo que debe darse bastante” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

Se observa que el profesional, al referirse a otra escuela o a un medio social más amplio, percibe y afirma la presencia del racismo en las relaciones interpersonales. Aun así, se aprecia un caso en que una profesora negra señala la existencia de discriminación racial en su escuela:

“Por medio de la convivencia diaria con el grupo de profesores que participan en la escuela, en pocos percibo esta preocupación (de estar atento a la diversidad presente en la escuela). En otros, no. Muy por el contrario, en algunos colegas noto actitudes y comportamientos con relación a determinados alumnos que los clasificaría de extremadamente prejuiciosos, tanto en relación a su condición social como a la étnica [racial]” (Helena, profesora, negra, escuela A).

En este contexto se hace difícil intuir y calificar el conflicto racial en el ambiente escolar. No hay claridad respecto de qué actividades y procedimientos serían adecuados para trabajar en el tema de la diversidad racial y el combate al racismo:

“[...] A no ser que hayan reclamado en secretaría, pero en la sala de clase nunca me enteré. Tampoco nunca actué de esta forma. Muy por el contrario, yo siempre tuve un trabajo por sobre el prejuicio, sobre el racismo; de hecho, todos nosotros aquí siempre tuvimos ese tipo de trabajos. Creo que eso ayudó mucho a que ellos se respetasen” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“[...] Desde hace algunos años a esta parte, nosotros hemos trabajado mucho la inclusión, no sólo en el sentido [racial], sino con los niños con necesidades educativas especiales. Entonces, creo que la mentalidad del profesorado (a este respecto) está cambiando bastante. Nosotros mismos el año pasado teníamos a María Helena (alumna con deficiencia física). Tenemos algunos deficientes este año, y los profesores trabajan en forma natural estas cuestiones” (Valquíria, directora, blanca, escuela C).

Aunque la directora no explicita lo que constituye un trabajo “natural” de combate al prejuicio y a la discriminación, da cuenta de la participación en cursos de capacitación que tratan sobre la inclusión de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales:

“El municipio siempre ofrece trabajos y cursos en ese sentido. El año pasado, yo misma estaba como profesora y vino al NAE-1 (Núcleo de Apoyo Educativo) un profesor de Cuba. Yo hasta ayudé. Durante dos días, él habló de la inclusión; fue muy bueno. [¿El curso fue sobre niños con necesidades educativas especiales?] Sí, y me gustó mucho. Siempre tenemos este tipo de cursos. Tenemos la reunión de Polo por lo menos dos veces al año. Este es un asunto que está siempre en pauta. Cuando necesitamos una asesoría, siempre pedimos estos asuntos: alfabetización, inclusión social...” (Valquíria, directora, blanca, escuela C).

Otros afirman que los profesionales en general están preparados para lidiar con la diversidad en el ambiente escolar, pero reconocen su propia falta de preparación:

“[¿Los profesionales que trabajan en la escuela están preparados para trabajar con una población multirracial?] Creo que lo están. Creo que sí. [¿Usted ya recibió alguna instrucción a ese respecto?] No. [¿Usted participó en algún curso que le preparase para eso?] No” (Miriam, cocinera, blanca, escuela B).

Otros evidencian no estar seguros respecto de su práctica:

“Mire, si se está o no (preparado), yo no sé; pero creo que tenemos que estar preparados para eso. Tenemos que estar preparados, sí, pues enfrentamos varios problemas, no en esta escuela, pero por ahí se ve que hay mucho de eso. Creo que uno debe estar preparado, sí; no sé si todos están, pero tienen que estar. Creo que hice mi parte en la medida de lo posible. Ahora, si tengo razón o estoy equivocada, eso no lo sé. [¿Usted ya participó en algún curso?] ¿Esos de perfeccionamiento que son dados por el gobierno contra el prejuicio y el racismo? Creo que no. No recuerdo... [¿Usted normalmente hace esos cursos de perfeccionamiento?] Sí hago, sí, pero yo... mire, muchas veces ellos conversan, sí; pero un curso específico, así, no. (...) No recuerdo” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“Creo que el profesor está preparado para dar clase. Creo que ese campo es un poco polémico, ¿entiende? Creo que tienen que preparar al profesor para eso; creo que tiene que haber reciclaje del docente, porque de repente nos topamos con un profesor que dentro de él hay discriminación, tiene racismo, y no lo está exteriorizando, pero lo tiene internamente. No hay una preparación para el profesor. (...) Creo que hacer encuentros sería muy interesante. A veces la persona dice: ‘Mire, es eso lo que está mal’, y eso es un punto de partida para la reflexión. Y ahí el asunto se toca” (Jorge, secretario, negro, escuela B).

Incluso hay quien afirma la necesidad de tal educación, pero revela darle poca atención por entender que ese tema es muy reiterativo:

“Creo que nosotros deberíamos tener realmente cursos específicos. Creo que es a través de cursos, pero no sé. El gobierno debería entregar a la gente ese tipo de cursos. De hecho, cuando llega la época de... ¿cómo es que se llama? La fecha que va a ser feriado... Se me fue la palabra. Que ellos están dando como feriado, que es el día 20 y no sé qué... El Día de la Conciencia Negra; sí, el Día de la Conciencia Negra, yo nunca dejo de trabajar. Siempre trabajo. Como ya

te dije, nunca dejé de trabajar. Este año, sinceramente, no se dio, porque tal vez yo no vi mucha necesidad, porque no enfrentamos serios problemas en esa área. Pero la gente trabaja. Entonces, creo que en mi sala la mayoría no tiene serios problemas; como te dije: es bastante habitual” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

Y a pesar de ser tantos los factores que dan cuenta de las diferencias y los conflictos raciales en el espacio escolar, este tema no está presente en los cursos de formación:

“[¿Usted vio alguna cosa sobre la cuestión racial?] No. Hay muchos cursos sobre sexualidad que tratan un poco más la cuestión de género. Si el trabajo está realmente volcado para lo racial... nosotros no tenemos mucho de eso. Es lo que te dije, es una cosa muy... No es que no exista, no es que las escuelas no lo trabajen, ellas lo trabajan; pero creo que es muy poco porque... hasta para usted trabajar aquí está asumiendo que eso existe, y nadie asume que eso existe; es como una cosa así, nublada” (Valquíria, directora, blanca, escuela C).

No siendo foco de atención y análisis de los conflictos que permean las relaciones, la temática racial no se inserta en los proyectos pedagógicos desarrollados en la escuela:

“No fue colocada la temática racial en el planteamiento pedagógico de la escuela. No lo especificamos. Nosotros queríamos trabajar la autoestima del alumno como ser humano. Existe un proyecto llamado Sexualidad que está siendo trabajado por los profesores de educación física y algunos otros; en ése, sí está contemplado el género, es mucho más específico. Ese proyecto Convivencia es mucho más amplio. Es para trabajar sobre la autoestima en el sentido de la valoración, de enseñar al alumno valores; los valores pasan de padre a hijo: ‘Usted no puede hacer eso, porque si no, a causa de eso...’” (Valquíria, directora, blanca, escuela C).

Por tanto, los adultos buscan mostrar en su discurso cuántos alumnos interactúan en armonía. No obstante, las diferencias raciales no se ve que constituyan un elemento importante en el tipo de relaciones que se establecen en el ambiente escolar. Los acontecimientos del día a día indican, sin embargo, la existencia de conflictos originados en las diferencias físicas y, por extensión, en las raciales. De este modo, aunque las diferencias raciales están presentes en las relaciones interpersonales, muchos de los profesionales de la educación perciben que ese discurso (de la armonía) es una disculpa para que a los negros se les eviten situaciones de conflicto.

“Y por otro lado, muchos alumnos se aprovechan de esa situación y sacan el tema del cuerpo cuando les sucede algo desagradable. Yo tuve un alumno, por ejemplo, que cuando actuó de forma inadecuada dentro de la escuela, cuando fue llamado, él me dijo: ‘Usted me está llamando la atención porque soy negro’. Entonces, ellos se aprovechan de esa situación para sacar ventaja. ‘Usted sólo dice eso porque soy negro’” (Valquíria, directora, blanca, escuela C).

Aun con tantas evidencias recopiladas, el clima escolar es considerado armónico. Así, el tratamiento de los conflictos es simple y trivial, siendo los momentos de agresiones físicas o verbales displicentemente eludidos:

“[¿Hay alguna situación de prejuicio o discriminación, insultos...?] Entre ellos, no. No, porque ellos saben qué es una agresión. Porque cuando se les habla, cuando están peleando uno les dice: ‘¡Tienen que parar eso! Agredir no es sólo pegar. Agredir es hablar una cosa que a su colega no le gusta’. Porque cuando ellos ponen un sobrenombre, siempre viene un niño que queda mal. Yo les digo: ‘No, tienen que dejar de llamarse por sobrenombres. La persona lo tiene que aceptar. Ahora, si ustedes lo llaman y a él no le gusta, entonces deben parar. Porque es un derecho de él no querer. Porque si yo te llamo por cualquier nombre que a ti no te gusta, yo tengo que dejar de hacerlo. Sería una falta de respeto, ¡sería una agresión! Entonces, hablar a insultos, ¡también es una agresión!’. Ahí ellos asienten. Y (como) se está en contacto con ellos todos los días, entonces van entendiendo” (Suzana, inspectora de alumnos, negra, escuela B).

“No tienen que hablar así: ‘¡No lo haga! ¡Lo prohíbo!...’. Creo que es más interesante conversar, ver por qué está uno haciendo eso. ¿Cuál es el problema de ser indio? ¿Hay algún problema? ¿Disminuye alguna cosa? Es llevarlos por ese lado para ver si entienden que la cosa no es si se es o no indio” (Viviam, coordinadora pedagógica, blanca, escuela B).

En el discurso de los profesores se ve que la reflexión permitida a los niños es sobre la igualdad de las personas, lo que es correcto; pero se desprende también que no se les da la oportunidad de otra reflexión sobre los acontecimientos que los han llevado a las situaciones de conflicto. Se advierte un trabajo efectivo en “silenciar” esos acontecimientos y en no reflexionar sobre las actitudes tomadas:

“Si sucede, no siempre el profesor lo trata. ¿Por qué? Porque el profesor trata de mediar la situación. Intenta discutir la situación, intenta cortarla; no sé la forma que usa, pero trata de no darle continuidad a eso. Cuando llega hasta aquí, es porque la cosa se ha complicado mucho. (...) Si usted habla con ellos sobre por qué ocurrió el problema, y ellos le dicen que fue por alguna ofensa de otro, entonces la mayoría de las veces eso se trata en la misma sala” (Viviam, coordinadora pedagógica, blanca, escuela B).

En tanto, algunos acontecimientos dan margen a reclamaciones por sospecha de prejuicio y de discriminación racial en el ambiente escolar:

“Yo daba clases para un tercero básico; había tres hermanos, eran trigueños, dos chicas y el niño era de otra clase. La Eliane estaba en clase de educación física... De hecho, ellos no eran negros, tenían cabello liso, pero la madre era negra... Y ahí está el problema. En el barullo de educación física, una de las hermanas sale corriendo, no supe cuál de ellas era, y vi que se había hecho una herida en la pierna y le dije que se fuera a lavar. (...) La madre, uno o dos días después, viene a la escuela y me dice que no le había prestado suficiente atención a su hija porque era negra. Peor, yo ni sabía que la madre era negra. Porque es así: los padres no vienen a la escuela, pero cuando ocurre una cosa cualquiera... Imagínate si, en mi santa inocencia, se me pasó por mi cabeza una cosa así. ¡Pero me ocurrió!” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

En este clima complejo, los ejemplos indican que si los alumnos pelean verbal o físicamente, estas situaciones son consideradas de poca importancia, “cosas de niños”. Luego, en el tratamiento

que se les da a las situaciones de conflictos en el ambiente escolar, no se utiliza la reflexión teórica sobre el combate al racismo y al prejuicio, o a la lucha contra la discriminación. De este modo, ofensas, insultos y puntapiés son “resueltos” con una petición de disculpas o apenas con una amonestación verbal del adulto. Los profesores no reflexionan sobre los factores que facilitan los conflictos de este tipo y no parecen preocupados de buscar referencias sobre la cuestión racial en trabajos científicos u otros estudios

Otro dato importante que se desprende de las entrevistas se relaciona con el hecho que, por parte de los adultos, las reacciones de los niños negros que pueden entenderse como un síntoma recurrente de la percepción del trato racial diferenciado en la escuela, así como del sentimiento de discriminación, son sistemáticamente caracterizadas como celos o un problema individual:

“El Caio... es muy sensible. Cualquier cosita... Si alguien le toma un lápiz, él se queda llorando. Es muy emotivo, es muy cariñoso, extremadamente cariñoso; él me dice: ‘Profesora, ¿usted me ama?’. Yo le digo: ‘Si tú hicieras la lección, yo te amaría aún más’. A él no le gusta hacer las tareas. (...)Es negro, bien negro y, como ya te dije, necesita a su madre. El padre es negro, y la madre es blanca, linda, linda, linda. ¿Usted qué cree? Él heredó las características del padre(...)” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“La Rita es negra. Los padres la acompañan también, pero ella es un poco tímida. Su relación no es así con todos, es con su grupito de Beatriz, de Blenda; aquel grupito de Beatriz es de ella. Su desempeño es regular” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“Ella (Bruna, niña negra) tiene celos. Celos de las amiguitas. Un celo que es un caso serio. De Blenda, de Leticia (chicas blancas). [¿Pero por qué cree que sucede eso?] No sé. Creo que es así: si una de sus compañeras deja de prestarle atención por un momento, cree que está siendo desplazada. Ella tiene celos; tiene que tener más atención que las compañeras. Lo que veo es eso. Ella tiene celos. Es celosa. No sólo de los colegas, de las compañeras; de la profesora, también... Ella me ha sorprendido” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

Tales comportamientos, como sensibilidad exacerbada, timidez, desorden extremo, malas relaciones, jamás son percibidos como una consecuencia y/o sufrimiento posible ocasionado por un trato discriminatorio al interior de la escuela.

En cuanto al análisis de la profesora Celina con relación a sus alumnos, su espanto y sorpresa relativa a los niños negros se debe a que sobresalen como inteligentes:

“Bruna es negra. Ella, al principio, era una alumna que faltaba mucho, no participaba; si hasta fue difícil descubrir su rendimiento. Yo creía que no continuaría en el curso. Era perezosa, y le dije: “Beatriz, ¿cómo es que esperaste tanto tiempo para mostrar tus capacidades?” Ella hizo un simulacro de SARESP, que era de 30 preguntas, que estamos trabajando con los alumnos desde mitad de año, y esa niña me sorprendió. Acertó 28 respuestas. Quedó contentísima, y a partir de entonces la niña comenzó a rendir. Me sorprendió. Ella es así. Le gustan los negritos; es medio maliciosa, ¿sabe? Yo le digo: ‘Siempre estás en cosas raras, siempre’” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“Él (Mariano) es uno de los alumnos que, aunque sus padres son analfabetos, es de los mejores del año. Desciende de los negros, los padres nunca asistieron a una reunión, no participan, pero no es por eso que él deja de ser excelente alumno. Siempre pregunta. Es impresionante. Es un niño que si usted coloca algo en el pizarrón y quiere explicar, él no quiere que lo explique. Porque cuando se encierra en una cosa, quiere resolverlo todo. Tiene una gran forma de relacionarse” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

Celina muestra su sorpresa, sobre todo respecto a Mariano, porque parece no poseer buenas expectativas respecto al rendimiento de los niños negros. En cambio, si aparecen niños blancos inteligentes, se evidencia en ella un aire de encantamiento y no de sorpresa, como sucede en el caso de un niño negro. Por otro lado, cuando la profesora se refiere a la valoración de los niños blancos, con mayor facilidad les encuentra aspectos positivos:

“Ana Cristina es una excelente alumna, participa de todo. Ella es blanca, una niña que participa de todas las actividades. La familia participa. Ella tiene una excelente relación con los colegas. Su aprendizaje también es excelente. Muy buena alumna” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“Inácio (blanco), también es un excelente alumno; la abuela lo acompaña paso a paso. Y su relación con los compañeros también es muy buena” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

“(Fabiana) es una excelente alumna; la familia la acompaña así, paso a paso. Es blanca, y tiene una excelente relación con todita la clase. Puedo decir que es una de las alumnas que se lleva bien con todos, sin excepción” (Celina, profesora, blanca, escuela B).

A partir de estas afirmaciones, se puede concluir que es difícil que ella identifique y comprenda las cuestiones raciales en su clase. Al describir a sus alumnos, no tiene dificultad en identificar negros y blancos, pero se sorprende de que niños negros tengan un buen desempeño escolar.

Tales percepciones no pueden descalificarla profesionalmente ni caracterizarla como una persona con gran desinterés por sus alumnos. Esto apenas explica la complejidad del trabajo sobre el tema racial, que precisa debatirse con referencia a la supremacía blanca europea. Es importante enfatizar que es una profesora que cuida a sus alumnos y alumnas, se preocupa de ellos, y conoce detalles de cada uno. Con todo, su manera de concebir la diversidad parece comprometer su modo de analizarla, porque al describirla utiliza invariablemente adjetivos positivos que muestran inteligencia, interacción con el grupo y acompañamiento familiar para los alumnos blancos: “Alumnos excelentes, que los padres acompañan, y con excelente relación con los compañeros”.

No obstante, al referirse a sus alumnos negros, tales adjetivos se vuelven escasos y aparece la necesidad de contar hechos, presentar explicaciones y detalles para mostrar que son prejuiciosos, carenciados, emotivos y que tienen dificultades para relacionarse.

Se aprecia la dificultad que tiene la profesora para trabajar con la diversidad racial. Del mismo modo, se percibe que la pertenencia racial constituye un parámetro importante para la evaluación del desempeño escolar, pues el aprovechamiento y el desempeño de los niños están vinculados a la pertenencia fenotípica de ellos: cuando son blancos son considerados naturalmente bonitos, inteligentes y participativos. En cambio, si son negros se los considera poco esforzados, con dificultades para relacionarse y carenciados.

La excepción para Celina es Mariano, a quien, aunque es reconocidamente muy inteligente y participativo, no se le atribuye el calificativo de bonito. Tampoco a Cássio, cuya madre es de una belleza reconocida y valorada.

Respecto a las relaciones entre docentes y alumnos blancos y negros, se identifica como un aspecto importante de la dinámica de la sala de clase, el uso del espacio físico. Se advierte un distanciamiento físico de los alumnos negros respecto a las profesoras y, en consecuencia, una mayor proximidad de ellas con relación a los alumnos blancos.

Los niños se sientan en la sala de clase según lo determina la profesora. Los alumnos negros, en su mayoría, se sientan en el fondo, como lo muestran las siguientes tablas:

| Escuela A | | | | |
|------------------|-------------|-------------|---------------|-------------|
| Profesora blanca | | | | |
| Niña blanca | Niña blanca | Niño negro | Niña blanca | Niña blanca |
| Niña blanca | Niño blanco | Niño blanco | Niño blanco | Niña negra |
| Niña blanca | Niña negra | Niño blanco | Niña negra | Niño negro |
| Niña negra | Niña blanca | Niño negro | Niño negro | Niña blanca |
| Niña negra | Niño negro | Niño negro | Niño negro | Niña blanca |
| Niña blanca | Niño blanco | Niño blanco | | |
| | | | Investigadora | |

| Escuela B | | | | |
|------------------|-------------|-------------|---------------|----------------|
| Profesora blanca | | | | |
| Niña blanca | Niña blanca | Niño negro | Niña blanca | 2 niñas: |
| Niño blanco | Niño blanco | Niño negro | Niño blanco | Blanca y negra |
| Niña blanca | Niño blanco | Niña blanca | Niña negra | Niño blanco |
| Niña negra | Niño negro | Niño blanco | Niña negra | Niño negro |
| | | | | Niña negra |
| | | | | Niña negra |
| | | | Investigadora | |

| Escuela C | | | | |
|------------------|--------------|--------------|---------------|--------------|
| Profesora blanca | | | | |
| Niño blanco | Niña negra | Niña mestiza | Niño blanco | Niño blanco |
| Niño mestizo | Niña blanca | Niño blanco | Niño blanco | Niña blanca |
| Niño mestizo | Niño mestizo | Niño mestizo | Niña mestiza | Niño blanco |
| Niña mestiza | Niño mestizo | Niño negro | Niña negra | Niña mestiza |
| Niño mestizo | Niño mestizo | Niño mestizo | Vacío | Niño mestizo |
| Niña mestiza | Niño mestizo | Niña mestiza | Niño mestizo | Niña negra |
| Niño negro | Niña negra | Niña mestiza | Niña mestiza | Niño mestizo |
| Niño negro | | Niño negro | | Niña mestiza |
| | | | Investigadora | |

Por otra parte, al analizar las ilustraciones que adornan la sala de clase, se observa que sólo contienen personajes blancos. Así, en las paredes de una sala se aprecian cuatro diseños mimeografiados y pintados sobre el papel. Los personajes son una niña blanca y rubia, representando a la caperucita roja; un payaso blanco y rubio; un elefante, y un muchacho blanco y rubio.

En la sala se vive un clima de racismo inconsciente que puede apreciarse de acuerdo a la manera como la profesora distingue a sus alumnos de acuerdo a sus características fenotípicas: el alumno negro que se sienta al fondo de la sala tiene los cabellos bien cortos, como está de moda entre los jóvenes negros. En la sala de educación artística fue llamado “carequildo” por la profesora. Ante esta observación, el muchacho sonrió.

Otra situación significativa se dio en una clase de educación artística. En ella la profesora orienta a sus alumnos para que hagan muñecos de papel, diciendo que deben ser adecuados al proyecto de historia. Algunos niños comienzan a hacer las actividades y de a poco los van armando. Muchos niños se intercambian los materiales para realizar el muñeco. Dos niñas negras, Bruna y Jéssica, llaman la atención por estar separadas de las demás muchachas de su grupo, pasando bastante tiempo solas. Las niñas se cambian con frecuencia de asientos, ocupando el de sus compañeras cuando no están ellas. La profesora coge el muñeco de Bruna y le acaricia suavemente su rizado cabello.

Bruna pregunta a Fernanda, una niña blanca, si puede ingresar a su grupo. Fernanda no responde. Bruna repite la pregunta tres veces. Entonces, Fernanda responde que en su grupo ya tienen cinco alumnos.

Bruna queda sola. La otra niña negra, compañera de Bruna, Jéssica, permanece sin grupo. Las demás niñas conversan muy poco con ella; apenas algunas cosas sobre la actividad que están haciendo. Bruna se aproxima a Jéssica, quien está con su muñeco listo, pero permanece sin grupo. La profesora camina por la sala y no se da cuenta de este acontecimiento. Jéssica y Bruna están siempre en busca de la profesora. Otras niñas se ven muy enganchadas con Pedro, un muchacho blanco, y con Fernanda, la muchacha blanca. Bruna se queda cerca de su compañera Fernanda, pues le gustaría ser parte del grupo y sentarse junto a ella. Pero en el grupo nadie le habla. Transcurre el tiempo y se ve que Bruna está visiblemente afectada. Jéssica permanece sin grupo.

Este clima disminuye la posibilidad de que los niños perciban e identifiquen las discriminaciones sufridas y los prejuicios que se practican en el aula. En la mayoría de las situaciones, el discriminado se siente afectado. Esto es perceptible, según lo mostró la observación relatada, en la expresión de los niños y en las agresiones que suceden a las discriminaciones. En este ambiente, quien discrimina no percibe o no quiere percibir las consecuencias de tales prácticas. El discriminado siente, pero calla.

Ante este hecho, algunas respuestas son, por una parte, que el discriminado se paraliza frente a una discriminación tan violenta, y por otra, la ausencia de percepción de la discriminación por parte de los profesores se debe a que, como evidencian las entrevistas, ellos no consideran importante el sufrimiento del discriminado.

En las entrevistas se aprecia, además, que la discriminación racial es aún más difícil de percibir cuando se inscribe en un contexto de mayores discriminaciones, como por ejemplo la de género o la de condición social.

Es importante tener en cuenta el proceso de formación de los profesionales de educación. Es muy grave que su formación no los prepara para percibirse como sujetos históricos en condiciones de trascender las prácticas discursivas y con el suficiente poder como para cambiar o readecuar

la realidad. La mayoría de ellos no tuvo oportunidad de realizar estudios o lecturas sistemáticas sobre la cuestión racial en la sociedad brasileña. En su discurso y en su práctica, sólo se conducen por el sentido común respecto a las desigualdades entre negros y blancos.

De este modo, el racismo y las prácticas estructurales pasan desapercibidos en el sistema de enseñanza, como el currículo y los materiales didácticos, y no se consideran un foco importante de análisis y de transformación de los aspectos negativos del ambiente escolar, como el alto índice de violencia, el abandono y los niveles insuficientes de desarrollo.

En esta realidad, los profesionales no están en condiciones de cambiar su conducta frente a las situaciones de discriminación en general, y racial en particular, y no logran trabajar para crear y/o intensificar una participación más efectiva de los alumnos y alumnas negros. Del mismo modo, no elaboran formas diferenciadas de educar para la igualdad, la valorización y el respeto a la diversidad presente en el ambiente escolar y en la sociedad brasileña.

Por tanto, el análisis de los datos recolectados en esta investigación indica que el racismo es un ingrediente importante en la dinámica y en las relaciones interpersonales entre los profesionales de la educación y los niños. Su manifestación en el ambiente escolar da cuenta de una nítida separación de los alumnos en la sala de clases de acuerdo a su pertenencia racial. Tal procedimiento es viabilizado por los niños, existiendo además una complicidad y/o negligencia por parte de los adultos; de todo lo cual se desprende que estos actos se diseminan a través de todo el sistema de enseñanza, hasta llegar luego a expandirse en la sociedad.

La relación es perversa porque las estructuras sociales alimentan el racismo, lo introducen a la escuela y allí se reproduce. Este círculo, donde las personas negras son reiteradamente discriminadas en función de su pertenencia racial, es muy difícil de modificar. El racismo es forjado en la sociedad, reforzado y diseminado a través de la escuela, que educa a los estudiantes respecto al lugar social predeterminado para personas blancas y negras.

El análisis es todavía incipiente, pero la misma inferencia emerge cuando se observa el lugar social que ocupan en el trabajo hombres y mujeres con las mismas diferencias tanto para blancos como negros.

Es un hecho que los profesores se dicen preocupados por la discriminación racial y los prejuicios presentes en el ambiente escolar, pero desconocen cómo llevar adelante prácticas pedagógicas antirracistas; no conocen lecturas que puedan apoyar el trabajo profesional en la sala de clase y parecen desconocer también las consecuencias y efectos del racismo y sus derivados para con los alumnos blancos y negros, y para con la sociedad brasileña en general.

En este ambiente, la inclusión de niños negros en la sala de clase se facilita cuando ellos presentan un comportamiento de total adecuación a las reglas de la escuela. Se espera que ese niño sea estudioso, se comporte bien y se calle frente a situaciones en que pueda ser víctima de discriminación racial. Es el caso del alumno Mariano, de la escuela de la Zona Este, que se sienta en el medio de la sala y es considerado un muchacho inteligente, llegando a escribir en el pizarrón las tareas de la clase por solicitud de su profesora.

Respecto al material didáctico, éste no es un elemento que manifieste la diversidad racial de la escuela. Aunque ahora sea posible reconocer en ellos personajes negros, la mayoría de las ilustraciones todavía representan personajes blancos. De esta observación, así como de las entrevistas, se desprende otro factor: los profesores no perciben que la disparidad en las representaciones de personajes negros y blancos en los textos escolares pueda ser una fuente que potencie la baja autoestima y que facilite la construcción de un autoprejuicio negativo por parte

de los niños negros. Por el contrario, para los niños blancos los textos les ayudan a construir un sentimiento de superioridad por el simple hecho de tener la piel blanca y formar parte del grupo mayoritario en sus ilustraciones y relaciones culturales e históricas, donde se hace referencia a su mayor poder, belleza e inteligencia.

Por otro lado, alusiones más positivas y actualizadas que se hallan en filmes, música, revistas, diarios y documentales que podrían utilizarse en las clases para suplir la carencia de estos contenidos en los libros didácticos, no se vio que las usaran durante el proceso de observación y de entrevistas.

En los materiales utilizados por los alumnos se advierte que las matrices curriculares aún están basadas en explicaciones construidas por teóricos e investigadores de finales del siglo XIX e inicios del XX, fuertemente influenciados por la ideología esclavista y conceptos de pensamiento racista, en los cuales no cabe siquiera la posibilidad de vislumbrar un lugar social más digno para las personas negras. A los niños de educación básica, los negros y negras se les presentan en su condición de esclavos. Al estudiar la historia de los negros en Brasil, los niños no tienen referencias positivas sobre un pasado histórico del cual sea posible sentir algún orgullo al identificarse con la historia de sus ancestros, al modo como los blancos perciben que su grupo racial ha participado en la construcción del desarrollo del país.

Se concluye, pues, que este ambiente escolar no ofrece iguales oportunidades para que los niños negros y blancos construyan su identidad y perciban su grupo racial como integrante de la sociedad brasileña en forma positiva. Esta realidad confirma el desconocimiento, falta de preparación y, en algunas situaciones, desinterés de los profesores por proporcionar un ambiente que respete la diversidad presente en las aulas y que proporcione a ambos grupos de niños las posibilidades de un desarrollo equitativo.

¿Y cómo se manifiestan estos problemas entre los niños?

Respecto al análisis de las relaciones interpersonales entre niños y niñas en el ambiente escolar, y a la percepción que ellos tienen de la diversidad racial, muchas cosas saltan a la vista. Una primera se refiere a la constatación de que muchos niños, ante la necesidad de caracterizar el color de la piel y/o la pertenencia racial propia o de otro niño, optan por la clasificación “moreno”:

“Yo soy moreno” (Inácio, blanco, 10 años, escuela B).

“Yo soy morena” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

“Yo soy normal. Medio mulato” (Marcos, negro, 10 años, escuela B).

“Yo soy morena de cabello oscuro” (Solange, negra, 10 años, escuela C).

Se aprecia que niños negros y blancos se autocaracterizan como morenos. Interesa recordar que en este estudio, muchos profesionales de educación tienden a clasificar a alumnos blancos como morenos, y a alumnos negros como morenos claros u oscuros.

Hay un niño negro que tiene dificultad para aceptar su pertenencia racial:

“Tengo la piel clara, soy blanco” (Josias, negro, 10 años, escuela A).

Además, es posible encontrar niños negros que se definen dentro de un gran espectro de color, como muestran estos ejemplos:

“Soy morena clara.(...) La Isis es morena oscura” (Jéssica, negra, 10 años, escuela B).

“Yo soy marrón claro” (Josias, negro, 10 años, escuela A).

“El Felipe es marrón. (...)Yo soy marrón claro” (Regina, negra, 10 años, escuela B).

No obstante, fue más frecuente encontrar niños blancos autocaracterizándose con mayor coherencia:

“Yo soy blanco” (Pedro, blanco, 10 años, escuela B).

“Ella tiene cabello liso bien cortito, blanquita, bajita...” (Andréia, blanca, 10 años, escuela C).

“Tengo la piel clara, soy blanco” (Joel, blanco, 10 años, escuela A).

Esto muestra que con mayor facilidad los niños blancos se reconocen y no tienen dudas respecto a su pertenencia racial al grupo blanco.

Por el contrario, pocos niños negros se autclasifican como tales.

En este complejo cuadro de heteroclasificación racial, en el diálogo con los niños negros y blancos se identifican situaciones de conflictos y tensiones.

En el lenguaje de los niños se aprecian tales momentos cuando se identifican por medio de sobrenombres peyorativos pautados por características físicas y raciales:

“Una amiga mía dice que tiene el color muy feo, pero yo le digo que ella es bonita: negro es bonito. Tengo otra amiga mía que, porque ella es blanca, molesta a las demás de negrita. En la clase, la Dalila dijo que yo tengo el color muy feo, y por eso la profesora se molestó con ella” (Solange, negra, 10 años, escuela C).

“Ya me dijeron chocolate... de cabello duro. [¿Cómo te sentiste?] Muy mal. Quedé muy triste, pero no se lo conté a mi madre ni a la profesora. [¿Por qué no lo contaste?] A la profesora, porque ella ni atiende cuando alguien insulta. A mi madre, para que ella no venga a pelear acá” (Jurema, negra, 10 años, escuela A).

Los ejemplos muestran que la experiencia de la discriminación racial en la escuela dan cuenta de una situación que genera descontento. Pero, a pesar de tal sentimiento, se da un proceso de silenciamiento del conflicto. El niño omite el hecho ocurrido tanto a los profesores de la escuela como a sus familiares.

No obstante, en la investigación fue posible encontrar algunos niños que dan a conocer a los profesores tal tipo de situaciones; pero, al mismo tiempo, se muestra la inexistencia de una práctica efectiva que ayude a enfrentar o combatir tales acontecimientos:

“[¿Algún niño de la escuela te ha insultado?] Sí, la Dalila me dijo cabello duro, y de ahí que hablé con la profesora. La Dalila dijo que era mentira. Otro día, ella dijo que yo era bruja. Yo le dije de nuevo a la profesora, y la profesora le dijo que la próxima vez iba a llamar a su padre. (...) No me gustó. A ella tampoco le gustaría que yo la llamara de esa forma. Es feo ofender a otros. (...) Es que los blancos ofenden a los negros. Pero yo no soy negra. Ella es blanquita, más baja que yo, con el cabello medio liso y ondulado” (Márcia, negra, 10 años, escuela C).

Se advierte entonces que la profesora después de los reclamos recién le dice a la alumna que hará algo si el hecho vuelve a ocurrir. No obstante, la alumna confirma el sentimiento de disgusto provocado por tal situación. Es importante también notar que, aunque Márcia sea una niña negra, niega su pertenencia al grupo negro.

Además se observa en los niños una actitud de no prestar atención ni valorar ese tipo de acontecimientos:

“[¿Le hablaste a tu profesora o a tu madre cuando Dalila te ofendió?] No. Una vez le dije a la directora, cuando los niños estaban tratando de llevarme al baño de varones. No le hablé de la Dalila, porque no lo creí muy grave. [¿Qué situación te dejó más triste?] La de Dalila. [¿Le contaste a tu madre?] No, no me gusta contar todo a mi madre. Creo que mi madre me protegería, pero no me gusta andar contándole todo” (Márcia, negra, 10 años, escuela C).

La niña declara que la ofensa sobre su color de piel le afectó más que la situación de conflicto con los niños. Pero, contradictoriamente, afirma que la discriminación no es lo bastante importante como para darla a conocer a los profesores o a la familia, aun reconociendo que esta última podría protegerla de tales acontecimientos.

Se percibe que es posible que los niños del primer ciclo de enseñanza básica, con bastante certeza, relacionen situaciones vividas en la escuela como procedentes del racismo:

“Varios niños ya me ofendieron. Una vez un niño de tercer año, mientras yo estaba en la fila, se metió delante de mí; entonces yo le dije: ‘Oye, estás cortando la fila’. Él me insultó diciéndome Chita Pereira. (...)Le dije que ahora el racismo está penado por la ley. (...)Ningún adulto lo vio. Y yo no dije nada. (...)Le conté a mi madre. Ella me dijo lo mismo, que ahora hay una ley. Ella me dijo eso” (Bruna, negra, 10 años, escuela B).

Es importante destacar que la niña negra demuestra tener conocimiento de la existencia de una ley que sanciona el racismo. Aunque no se exprese correctamente, ella deja explícita su acción

de autodefensa y el reconocimiento del racismo del otro niño. Hay que observar que la niña no le dijo nada a los profesores de la escuela, aunque le contó a su madre lo que le había pasado.

Los niños blancos también identifican situaciones motivadas por conflictos raciales por los que atraviesan sus compañeros:

“Mire, a Cássio, que es negro, lo llamaron macaco chita. (...) Porque él es negro le dijeron macaco. Pero es que él, sabe... estos niños se lo toman todo en serio. (...) Ellos hablan así: ‘Me estás irritando, rapaz. Para, chico’. Otros dicen: ‘El mono chita va para allá’. [**¿Pero eso ocurre dentro de la sala de clase?**] Fue afuera. Pero una vez fue adentro. La profesora había vuelto... Y alguien dice: ‘Dios mío, ¿será que no escucharon a la profesora?’. Y ellos responden: ‘No, pero él me molestó’. ¿Sabe?, esas son cosas de niños. Es increíble” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

La niña identifica la discriminación sufrida por el amigo, pero intenta justificarla argumentando que la situación fue provocada por el comportamiento inapropiado del niño negro.

El análisis recién hecho por la niña es similar al de los profesores. Ellos también entienden estos conflictos como cosas de niños, como algo circunstancial y natural entre los niños.

Sin embargo, la niña demuestra poseer discernimiento para reflexionar sobre la situación vivida por el niño discriminado y reconoce que eso provoca dolor y que debe ser evitado:

“Ah, yo pienso que es así... Lo que yo no quiero para mí no lo debo hacer a los otros. Porque si yo fuera negra y alguien me ofendiera diciéndome ‘macaca chita’, con seguridad yo me sentiría mal, ¿entiende? Por eso no ofendo a nadie, por eso no hablo así con nadie, porque creo que entre nosotros, si ofendiera a alguien, le molestaría... Creo que eso nunca va a suceder, eso espero... (Si lo hiciera) después, cuando me ponga a pensar, con seguridad le iría a pedir disculpas. No sería sólo él quien se sentiría mal, yo también me sentiría mal. Me gustaría que otros sintieran lo mismo, pero nadie es igual a otro; entonces...” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

La experiencia de los conflictos raciales, tanto en el ambiente escolar como fuera de él, parece conducir y contribuir a la construcción de prejuicios con relación a las personas blancas:

“**[¿Te gustaría ser diferente?]** Sí, me gustaría ser diferente, pero no blanca, porque no me gusta mucho, no, porque no me gusta mucho la gente blanca. (...) Porque las personas blancas, yo creo, son muy entrometidas. Igual una amiga que vive en la misma calle de mi casa, siempre me está ofendiendo. Entonces, yo le digo que Dios nos hizo a cada uno de forma diferente y que debemos respetar las diferencias. Me gustaría tener el cabello crespo, porque lo encuentro bonito. Me gustaría tener la piel de cualquier color, pero no blanca” (Solange, negra, 10 años, escuela C).

O, incluso, puede generar un sentimiento de rechazo al contacto físico con personas negras:

“**[¿Tienes amigos negros?]** No. Porque no me gustan. **[¿Tienes alguna razón especial para que ellos no te gusten?]** Porque son muy feos. **[Si tuvieras un vecino negro, ¿jugaría en su casa?]** No, no. Porque no me gustan los negros” (Inácio, blanco, 10 años, escuela B).

Inácio demuestra estar lleno de prejuicios. Aunque hay que considerar que es honesto al asumir que no le gustan las personas negras. En las entrevistas queda claro que ni sus padres ni su profesora imaginan o reconocen públicamente que él tenga tales prejuicios y que tenga dificultades para relacionarse con los niños negros de su clase y de su barrio.

Las declaraciones de Bruna e Inácio revelan claramente que existen niños en ese grupo de edad con una mentalidad llena de prejuicios con relación a características físicas y raciales. Los conflictos raciales están presentes en las relaciones entre los niños en la escuela. También esos conflictos se viven en el espacio familiar, siguiendo el mismo modelo de ofensa y burla racial encontrado en la escuela:

“Mi hermano dice que mi primo tiene cabello de Bombril” (Márcia, negra, 10 años, escuela C).

“Muchas veces, la gente ofende a mi hermano. Entonces, mi madre nos dice que paremos, pues él es negro, y que también no somos blancos” (Rogério, negro, 10 años, escuela A).

De las entrevistas se desprende que muchos niños no tienen conversaciones sobre relaciones entre blancos y negros en sus casas:

“[¿Tu familia conversa en casa sobre no tener discriminación entre negros y blancos?] No, mi madre no habla mucho porque ella sabe que yo ya tengo una mente hecha, porque en la escuela ya aprendí eso... En mi propia familia hay gente negra; yo ya convivo con personas negras, no dentro de casa, pero afuera. [¿En tu círculo de amigos o, como tú misma dijiste, con los parientes?] Sí, tengo una tía que es negra. Entre mis amigos tengo una amiga, no muy amiga, una compañera, la Denise, que es negra, y la Beatriz” (Fernanda, blanca, 10 años, escuela C).

Fernanda comprueba la necesidad de resaltar el no racismo buscando reforzar su contacto con personas negras, pero al mismo tiempo que dice tener una amiga negra descalifica esa amistad.

Del diálogo con los niños se desprende que el debate sobre la pertenencia racial no es muy deseable:

“[¿Te gusta hablar sobre ser negro o ser blanco?] No, porque muchas veces me siento negra y no me gusta. No me gustaría ser negra, porque me insultarían” (Márcia, negra, 10 años, escuela A).

Márcia es una niña negra, aunque se autodenomina morena. Ella, al afirmar no querer ser negra, indica que tal rechazo está ligado al hecho que los niños negros son víctimas de insultos y ofensas. Por lo tanto, el discurso de Márcia muestra que la vivencia de tales conflictos dificulta la construcción de la identidad racial, llevando al individuo a negar su propia pertenencia racial.

Otros niños, sin embargo, dan cuenta de la existencia de conversaciones en el ambiente familiar enfocadas a la necesidad de aprender a respetar a las personas:

“[¿Tu familia habla sobre el asunto, sobre el hecho de ser negro?] Conversan... Hablan así: que yo soy negro, que yo tengo que respetar a los blancos, que ellos me pueden insultar,

pero que no debo prestar atención, que debo dejarlos hablar solos, porque yo soy de ese color... [¿Y te gusta conversar sobre eso?] Sí”. (Rogério, negro, 10 años, escuela A).

Otra chica deja en claro que, en el espacio familiar, existe una educación tendiente a reforzar la pertenencia racial:

“[¿Tu familia conversa sobre ese asunto?] Sí, siempre. Mi madre vive haciendo cariño y diciendo que tengo que tener orgullo de ser negra. Mi madre dice que soy su negrilla preferida. Ella dice que soy negra” (Jurema, negra, 10 años, escuela A).

Respecto a los debates en la escuela, algunos niños indican que no existe un diálogo formal sobre la diversidad racial, o sobre ser negro o blanco, incorporado a las actividades de la escuela. Aunque, al mismo tiempo, reconocen que ante los conflictos raciales que surgen, las profesoras tienen como postura criticar y corregir los comportamientos racistas:

“[¿La profesora habla en la sala de clase sobre ser negro o blanco?] No. (...)Ella le dice algo a alguien cuando está ofendiendo a otro. La profesora (Celina) da la mayor pelea a este respecto. Ella dice que nadie es diferente a otro, que todo el mundo debe ser amigo no por el color, sino por la amistad misma. Ah, ella dice esas cosas” (Bruna, negra, 10 años, escuela B).

La explicación de Bruna comprueba la actitud de la profesora ante la situación de conflicto entre los niños, pero al mismo tiempo confirma la inexistencia de un diálogo que busque impedir los conflictos raciales de la escuela:

“No, ella nunca habló. Pero tengo la seguridad que ella no cree que el color blanco sea mejor, o el color negro sea mejor. Ella cree que es la misma cosa. Por ejemplo, la Cátia es de otro color, y la profesora cree que es la misma cosa que yo. Ellas [la profesora y la coordinadora pedagógica] dicen que el color no importa, lo que importa es el corazón, que el racismo es algo de antes. Aún hay, pero no puede ser así, porque lo importante es si uno es bueno y no del color que tiene la piel” (Milton, blanco, 10 años, escuela C).

El trabajo desarrollado en la sala de clase se establece sobre la creencia de que las discriminaciones no pueden existir porque se considera a todos iguales. En las conversaciones de los niños se aprecia que quieren ser diferentes a lo que son para parecerse entre ellos.

Las chicas, por ejemplo, quieren cambiar su apariencia y tener ojos claros y cabellos lisos:

“Yo tengo 10 años, voy a cumplir 11 el próximo domingo, y mi cabello es grande, voy a dejarlo crecer más, y es negro. Yo quería que fuese medio castaño claro. (...)Me gustaría tener ojos verdes” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

“[¿Te gusta tu color?] Sí, pero algunas veces yo quería ser blanquilla, porque lo encuentro bonito, quería tener el cabello liso como el de mi prima” (Márcia, negra, 10 años, escuela C).

“Me gusta el color de piel clara. Cuando viajé a Piauí, regresé toda quemada y con el pie hinchado. Sólo después quedé más clara. [¿Cuándo te quedaste bien oscura, te gustó?] No, porque no me gusta el color oscuro” (Natália, negra, 10 años, escuela A).

“Yo soy marrón claro. (...)Me gusta así. Ya me acostumbré. Me gustaría ser más blanca y con cabello oscuro; por causa de mi piel soy muy así. Porque también quería ser del color de mi hermana. (...)Mi padre es marrón oscuro y mi madre es del mismo color que yo. [¿Por qué tu madre es más clara?] Porque ella usa una crema para quedar más blanca. [¿Te gustaría que tus padres fueran diferentes?] Sí, me gustaría que mi padre fuera blanco como mi hermana y con el cabello oscuro, y mi madre blanca y con el cabello rojo” (Regina, negra, 9 años, escuela B).

Y lo mismo se observa en las conversaciones de los chicos:

“Yo soy marrón claro. [¿Te gusta ser así?] Me gusta. Yo soy así y no se puede cambiar. [¿Y si pudieras?] Sería blanco de ojos negros. [¿Por qué?] Porque me gusta” (Josias, negro, 10 años, escuela A).

Sin embargo, Rogério, un niño negro, muestra su satisfacción por ser negro:

[¿Cuál es el color de tu piel?] Negra. [¿Eres bonito?] Yo creo que soy bonito. Yo me encuentro bonito. [¿Te gusta ser así?] Sí me gusta” (Rogério, negro, 10 años, escuela A).

Del mismo modo se perciben los niños blancos:

“Yo soy ni muy bajo ni muy alto. Soy blanco, soy gordo y uso copo en el pelo, ¿qué más? (...)Mi cabello es un poco marrón, marrón oscuro. Mis ojos son castaño oscuro también, si no me equivoco. [¿Te gusta ser así?] Me gusta. Me encanta el modo como soy” (Josias, blanco, 10 años, escuela A).

“Yo tengo el cabello bien corto. Soy blanquillo. (...)Me gusta ser así, y no me gustaría cambiar” (Bernardo, blanco, 10 años, escuela C).

“Me gusta ser así, blanco y de cabello liso” (João, blanco, 10 años, escuela A).

Luego, ante la tendencia de los niños negros y blancos de querer tener características físicas que muestren pertenecer al grupo blanco, las conversaciones de los niños revelan que los negros son los más rechazados para formar grupos y realizar actividades:

[¿Hay algún chico que no te guste de la clase?] Hay. El Leonardo (negro). Él es muy problemático y le quiere pegar a todo el mundo. Y Caio (negro). Él es muy problemático. Es alto, es flaco, él es negro” (Inácio, blanco, 10 años, escuela B).

“[¿Hay algún niño que si la profesora te mandase a hacer con él un trabajo a ti no te gustaría?] Hay. Está Caio (negro), él es genial, pero muchas veces confunde. Se queda contando tonteras; cuando una trata de hacer el trabajo, él grita. Y así no se puede. Y está el Felipe (blanco), que también es la misma cosa. (...) Caio es negro, pelado, algunas veces tiene dificultades en ortografía, por eso que yo no, así, y digo así: ‘No, profesora, yo no quiero hacer el trabajo con él’, porque creo que puede sentirse disminuido. Yo me comporto normal con él cuando está molestando: ‘Caio, ¿puedes parar un poco? ¿Pongámonos serios!’. Él es alto y flaco. Ya el Felipe, él es así más o menos de mi mismo tamaño, es blanco, tiene bastante cabello, como de indiecito; es uno de esos chicos que da mucho trabajo. No deja a nadie en paz” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

“[Di el nombre de algún niño que no te gustaría que se sentara a tu lado] Eduarda (negra), Davi (negro), Leonardo (negro), Inácio (blanco) y Alex (blanco). De Inácio, porque molesta mucho, conversa demasiado. Y Alex, también es la misma cosa. Conversan y hacen barullo todo el día. Y Davi es otro caso, porque es muy desordenado, impertinente, sin compañeros, y todo el mundo dice que él no se baña, que tiene un olor insoportable. La Eduarda, ella es genial, sólo que también tiene un olor; todo el mundo lo dice” (Bruna, negra, 10 años, escuela B).

El grupo de niños rechazados está formado por mestizos y pobres estigmatizados por el bajo rendimiento escolar y por las precarias condiciones de higiene. Nadie quiere sentarse al lado de ellos. A su vez, los niños blancos que forman parte de este grupo son los que tienen mayores dificultades de aprendizaje, como Felipe, Hugo y Alex. Por el contrario, los niños blancos considerados “inteligentes” y “de buen comportamiento” son los más queridos:

“[¿Tienes muchos amigos en la escuela?] Muchos. [¿Tienes alguno que te guste más?] Tengo. La Carina (blanca). Ella es de mi sala y es supercompañera; si yo estoy haciendo mi tarea, viene y me dice: ‘Hey, Fabiana, ¿estás bien?’. Si yo estoy muy atrasada, le digo: ‘Eh, Carina, no converse conmigo ahora que estoy muy atrasada’. Y ella me dice: ‘Ah, todo bien’. Muchas veces, cuando ella termina primero que yo, va dictando las palabras del pizarrón... También es superamiga; puedo contar con ella para todo” (Fabiana, blanca, 10 años, escuela B).

“[¿Tienes muchos amigos en la escuela? ¿Tienes alguno que te guste más?] Sí, Solange, Cátia, Vitória y Carmen... Ella (la Natália) es morena oscurita. La Solange es morena oscura. La Vitória es alta y blanca. La Carmen es medio gordita y blanca. [¿Y amigos?] El Marcelo rubiecito, él es blanco, me gusta porque me da pegatinas, y conversa conmigo. Y el Felipe, que es del mismo modo que Marcelo (Márcia, negra, 10 años, escuela C).

“Mi primer mejor amigo es el Lucas (blanco), es de mi clase. Es pequeño, es muy genial. Él conversa, a pesar de no ser un buen alumno... Yo no sé, él no es un buen alumno; a veces no hace las tareas, pero es genial. Eduardo (blanco), también es mi amigo; él es inteligente, bastante, también conversa, es genial; es moreno y tiene chasquilla, es alto y medio gordito. [¿Y quién más?] Jordão (blanco), él también es amigo mío, y siempre me apoya en todo. Hasta en los desórdenes me apoya [risas]. Es alto, tiene también chasquilla, normalmente usa una gorra, es blanco; es más o menos, no es gordo, es flaco pero es fuerte. [Del primero que hablaste, Lucas, ¿de qué color es?] Blanco” (Plínio, blanco, 10 años, escuela A).

“[¿Tienes muchos amigos en la escuela?] Tengo. [¿Tienes alguno que te guste más?] Luis Fernando (blanco). Él es alto, flaco. Es gordo, me tiene miedo. [¿Es blanco, moreno, negro...?] Moreno. Es un revoltoso. [¿Tienes alguno que te guste más?] Felipe. Es muy tranquilo. Es flaco, pequeño, blanco” (Marisa, negra, 9 años, escuela A).

Del mismo modo, es importante destacar que Bruna, una chica negra que reafirma su pertenencia racial, dice también tener amigas negras. Así las clasifica:

“[¿Tienes muchos amigos en la escuela?] Sí... Jéssica. Ella es genial, es inteligente, es negra. Es casi del mismo color que yo, un poco más clara. Ella es genial y no molestosa. Es juguetona, y hace bromas con la gente... Ahora, déjame ver: la Denise. Denise es negra, de mi color; es genial también, es inteligente, un poco desordenada y molestosa. Muchas veces peleo con ella, pero... somos amigas” (Bruna, negra, 10 años, escuela B).

Marcos, un chico que se dice mulato, afirma tener dos grandes amigos en la escuela, uno blanco y otro negro:

“[¿Tienes muchos amigos en la escuela?] Sí tengo. El Cássio es mi amigo. Cuando él lleva comida la dividimos. Y el Inácio. Él, a veces, me reparte algunas cosas a mí y a los amigos... El Cássio es alto, flaco y del color de mi hermano... [¿Tu hermano es negro?] Sí. [¿E Inácio?] El Inácio es de mi tamaño y es blanco” (Marcos, negro, 10 años, escuela A).

De este modo, la comprensión que los niños tienen de sus relaciones y de sus vínculos con los adultos, aparentemente no se rige por la pertenencia racial, sino que se justifica en función de la pertenencia social asociada al desempeño escolar. Sin embargo, la observación revela que los criterios para el establecimiento de las relaciones de ofensa y de amistad son frecuentemente sustentados por referencias a su pertenencia racial. Los niños aprecian situarse cerca de un mundo referido al de las personas blancas. Los negros reconocen esto como una desventaja y, muchas veces, sin la ayuda de los adultos, se someten a sesiones cotidianas de discriminación racial. Esta relación discriminatoria es apenas atenuada si se da el caso en que el niño negro tiene condiciones para competir y, eventualmente, superar el nivel de conocimiento de sus compañeros blancos.

¿Cómo los padres perciben las relaciones raciales?

De acuerdo a las entrevistas realizadas, se desprende que las familias, sobre todo las blancas, procuran mostrar que no se producen situaciones de racismo en el espacio familiar:

“En mi familia no tenemos eso, porque yo tuve una hermana que era casada con un negro. Entonces, no hay racismo. No tenemos. Nosotros no fomentamos eso, porque tenemos vecinos que son negros. Él (Inácio), a veces juega con la niña que es negra... Juega con negros, bancos, rojos... No se preocupa de esas cosas. El racismo creo que es de las personas más viejas que de estos chicos más nuevos. Estos chicos no pescan mucho esas cosas... Los antepasados de la madre de Inácio son todos negros. Entonces, ella no pesca mucho esas cosas. Incluso ella trabaja

en la guardería, y trabaja con negros también, y se llevan muy bien con ellos. No tenemos ese problema del racismo” (Irineu, padre blanco, escuela B).

“El círculo de amistades de él es bueno. [¿Incluye negros, blancos...?] Sí, sí. En la escuela él tiene compañeros de color. El hijo de la empleada que trabaja aquí siempre está en casa. Tiene otro amigo cuyos padres también son de color, y están siempre en casa; son amigos nuestros” (Pascoal, padre blanco, escuela A).

Frente a los comentarios de Irineu, se puede afirmar que no hay conversaciones con su hijo en casa sobre la diversidad racial presente en la sociedad brasileña. Irineu cree que el hecho de tener en su familia una persona negra elimina la posibilidad de que su hijo tenga desarrollada una idea o práctica racista. Para amparar su análisis enfatiza las relaciones de su hijo con una chica negra, pero, al mismo tiempo, señala que esa relación no ocurre con frecuencia. Tal concepción se suma a la convicción de que el racismo es cosa del pasado y, por lo tanto, no sería necesario conversar sobre eso. Pero es importante destacar que Inácio, hijo de Irineu, como consta en este estudio, afirmó que no le gustan las personas negras, puesto que las encuentra feas, y aseguró no querer jugar con niños negros. Irineu amplía su análisis, reproduciendo la misma idea:

“No, no habla, no sé por qué si es niño, no habla esas cosas. Creo que el racismo es más de personas adultas, sobre todo de la tercera edad, que tiene más racismo que esta juventud nueva. Usted ve negros con blancos, rubios con negros; hoy está todo mezclado. Pero es verdad, hoy los niños no hablan. Hoy, usted ve a todos esos chicos andando con negros. Ahora, esa tercera generación es la que tiene un poco de prejuicio. La mayoría tiene. Yo mismo no hablo. Para mí es todo igual, todos somos hijos de uno sólo, de un solo Dios. Sólo cambia el color. ¿Pero eso qué tiene que ver? Quien ve caras, no ve corazón” (Irineu, padre blanco, escuela B).

Una madre negra, por otro lado, describe la existencia de conflictos raciales entre sus hijos:

“Muchas veces se conversa. Tengo un hijo de 18 años; él es bien negrito, y muchas veces los pequeños (sus hermanos) lo molestan. Pero ellos saben que es una discriminación para las personas hablar esas cosas. Ellos son niños, pero entienden; saben. Pero sobre la escuela, yo no tengo ningún reclamo” (Nice, madre negra, escuela A).

Los padres confirman que los niños blancos o negros no cuentan en casa las situaciones que se vinculan a la cuestión racial:

“Sobre la discriminación, que yo recuerde, él nunca me contó nada” (Pascoal, padre blanco, escuela A).

“No. Él nunca se quejó de ningún comportamiento” (Nice, madre negra, escuela A).

“No, nunca se quejó, siempre fue tratada de la misma forma” (Gislene, madre negra, escuela A).

Entre tantas entrevistas fue posible encontrar una madre negra que describe la existencia de diálogos en el espacio familiar sobre la cuestión racial, a fin de alertar al hijo negro sobre situaciones desconcertantes:

“Yo converso con él en casa. Porque el racismo existe. Entonces yo hablo con él, pero por suerte, hasta ahora nada ha sucedido” (Antonia, madre negra, escuela B).

Existe otra familia negra en que son valorados e incluidos elementos de la cultura negra:

“Sí, la semana pasada compré un muñeco negro. Pero mi pequeño me dijo que el muñeco era feo. Yo le dije que el color no importaba, y sí si le gusta o no; que yo lo había comprado porque me gustó. Y mi hijo me dijo, entonces, que iba a ser de él. Tiene amigos oscuros y nunca lo vi reclamar. Pero si dijeran algo, yo les respondería”. (Josefa, madre negra, escuela C).

También hay padres blancos que perciben la necesidad de dialogar en casa sobre este tema:

“Principalmente, les digo a mis hijos que el color no hace ninguna diferencia, que nadie puede discriminar a otro por eso” (Suzana, madre blanca, escuela A).

“Conversamos... Nuestra posición es que no debe haber racismo, discriminación respecto del color, religión, sexo, raza... Él está de acuerdo con esto; siempre le damos información sobre esto o aquello, o sobre el color, si es negro o no. Están bien informados porque se habla con ellos. No tiene que existir eso” (Pascoal, padre blanco, escuela A).

“Yo les digo que son todos iguales, que tiene que respetar a todos; tengo una prima que llora de tristeza por tener hijos negros y que le da gracias a Dios por haber tenido una hija blanquita. Eso creo que es absurdo” (Jacira, madre negra, escuela C).

“La familia tiene que comenzar a enseñar que todos son iguales desde que comienzan a gatear. Porque desde esa edad, ellos ya tienen amigos de diferentes razas... Si colocan esto en la cabeza desde pequeños, es difícil que se vuelvan racistas. Yo les pido a mis hijos que miren la manera de cómo sus amigos se comportan, porque tienen madres que no saben cuidar a sus hijos y los hijos se vuelven muy rebeldes” (Josefa, madre negra, escuela C).

Muchas veces vemos que los consejos que dan los padres a sus hijos tratan de no darle importancia a las situaciones de discriminación, aun cuando éstas sean conflictivas:

“Yo les enseño que cuando alguien le diga negro, él no lo tome en cuenta; que lo deje hablar y se vaya para no dar problema, ¿entiende? Lo que más trato de decirles a mis hijos es que no peleen. Yo les digo: ‘Eres negro, sí’. Yo tengo 42 años, y estoy viva, tengo trabajo, soy honesta. Lo importante es ser honesto, no tomar nada que es de otros. Eso es lo importante. Ahora, sobre el color, después que uno muere todo el mundo se va a pudrir de la misma forma” (Antonia, madre negra, escuela B).

Las palabras de Antonia expresan su conciencia respecto al racismo existente en la sociedad. Ella señala también que, como una estrategia de sobrevivencia, trata de amortiguar en la educación familiar el impacto que el racismo podría tener en su hijo. La orientación que Antonia le da a su hijo es consistente con la necesidad de que él permanezca en la escuela, dado que, como muestran las entrevistas con los profesores y con los niños, hay una percepción negativa de los niños que pelean en el espacio escolar. Antonia, de acuerdo con los docentes, tiene claro que los conflictos raciales entre los niños son motivados por una no-educación en el espacio familiar:

“Yo creo que los padres no dan orientaciones claras en la casa, porque ellos también son racistas... Mucha gente discrimina a los negros porque sí. Entonces, el negro gana menos, el negro no consigue empleo, no lo consigue... Y los niños ven esto. Entonces, si uno no conversa con ellos (sobre estos temas) en casa, ellos van a discriminar” (Antonia, madre negra, escuela B).

Algunos padres consideran que el racismo se da en la sociedad en un sentido más amplio, sobre todo en el mercado del trabajo, pero no en las relaciones personales:

“Hay mucha gente que dice: ‘Eh, sólo podía ser negra’, pero eso es sólo un modo de hablar. Es como decirle a una persona: ‘¡Sólo podía ser Ballano!’, cuando hace una bestialidad. Eso es un prejuicio. Pero es una manera que tiene el ser humano de hablar; pero no es que exista el prejuicio en la realidad. Puede que el racismo exista en las grandes empresas; ahí creo que existe, sin duda, en las firmas multinacionales, de esos americanos, que no me gustan para nada... Pero de parte del brasileño, creo que no es racismo, no” (Irineu, padre blanco, escuela B).

“Muchas veces, las personas no dan empleo por ser negro” (Antonia, madre negra, escuela B).

Una madre negra explica el racismo presente en la sociedad, mostrando tener conocimiento respecto a las políticas públicas sobre este tema:

“Toda la sociedad, porque ahora la facultad está comenzando a dar cupos para negros, pero aún hay desigualdad; creo que todos, en todas las áreas, tienen que ser tratados iguales” (Josefa, madre negra, escuela C).

Otras, sin embargo, no creen en la existencia del racismo y la discriminación contra los negros, y tampoco perciben sus efectos perjudiciales:

“Yo creo que todos tienen las mismas oportunidades; si no, ni los blancos conseguirían nada en la vida” (Jacira, madre negra, escuela C).

Otras reconocen que la escuela debe tener un papel más relevante en este proceso:

“Creo que la madre tiene que hablar más, pero la escuela no puede dejar pasar esto en blanco” (Gislene, madre negra, escuela A).

Antonia afirma que su hijo nunca peleó en la escuela, pero es interesante percibir que todo el tiempo ella reconoce la presencia del racismo, y cree que es responsabilidad de su hijo evitar los conflictos:

“No es malo que los profesores hablen sobre el racismo. Ellos tienen que tener paciencia, porque el racismo existe. Tienen que intentar hablar, porque existe, existe. No pueden decir que no existe, porque existe. Pero él (el hijo) nunca peleó, porque yo converso mucho con él en casa” (Antonia, madre negra, escuela B).

Y ella cuenta un caso de conflicto vivido por su hijo:

“Él nunca peleó en la escuela. Nunca... Sólo una vez que él estaba jugando en la cancha, otro lo llamó ‘negro’, ‘cabello de escoba’; y él le dijo: ‘Sí soy, ¿y qué? Soy gente igual que tú. La única diferencia es que yo tengo el cabello duro y tú tienes el cabello liso. Tu piel es blanca y la mía es morena, ¿y?’”. Entonces él no quedó ofendido con eso. Sabe, así, yo te dije; yo converso con él en casa, entonces ya tiene conciencia de que él es negro” (Antonia, madre negra, escuela B).

Del mismo modo como lo vimos en el análisis de las entrevistas con los niños y con los profesionales de la escuela, vemos que los familiares, padres y madres negros y blancos, ante la necesidad de autoclasificarse racialmente, se presentan a sí mismos con juicios variados:

“Yo creo que soy morena, no me gusta que me llamen blanca” (Célia, madre blanca, escuela C).

“Yo soy morena. Mi padre era moreno bien oscuro, mi madre es que ni yo... En la familia de mi madre hay un gitano, un hermano era rubio de ojos azules, otro era indio, hasta tenía un negro. Mi familia es bien mestiza. [¿Y su marido?] Él es moreno de cabello crespo, aunque tienen rubios en su familia” (Josefa, madre negra, escuela C).

“Yo soy morena clara... Mis padres eran morenos, mi madre más oscura, mi padre más claro, el cabello de ella es bonito” (Gislene, madre negra, escuela A).

Esta variación indica que respecto al color de piel no es considerado positivo tenerla ni muy blanca ni muy negra, aunque los rasgos fenotípicos de las personas blancas, como la textura del cabello y el color de los ojos, son considerados más positivos en relación a los de las personas negras. Luego, autoclasificarse “moreno” guarda una correlación con ser bonito, tanto para negros como para no negros.

También, algunos blancos y negros se autoclasifican dentro de una definición respecto a su color de piel:

“Yo soy oscura. Soy negra” (Nélida, madre negra, escuela B).

“Yo soy clara, entonces soy blanca” (Mariana, madre blanca, escuela C).

Respecto a la relación con la escuela, es común que padres y madres demuestren un sentimiento de satisfacción con ella. Hay que destacar que ellos van a la escuela sólo en ciertos eventos, a reuniones de apoderados y a la entrada y salida de clases:

“**[¿Qué opina de la escuela de su hijo?]** Creo que es muy buena... Me reciben muy bien en ella” (Irineu, padre blanco, escuela B).

“Por la información que tengo, sí, es buena. Pero hay otras escuelas que no son siempre así” (Pascoal, padre blanco, escuela A).

“La encuentro muy buena, genial. Yo creo que la enseñanza es buena” (Jacira, madre negra, escuela C).

Los padres entrevistados reconocen unánimemente que el trato que se da a sus hijos en el espacio escolar es igualitario:

“**[¿Percibe alguna diferencia de trato en la escuela en función de si es niño o niña, pobre o rico, blanco, japonés o negro?]** Es la misma cosa... No hay: se es negro o blanco, amarillo, azul, no hay esos problemas, no” (Irineu, padre blanco, escuela B).

“**[¿Hay distinción si es niño o niña, blanco o negro, rico o pobre...?]** No. Hace cuatro años que mis hijos estudian aquí, y no hay noticias de que haya existido discriminación de cualquier tipo” (Pascoal, padre blanco, escuela A).

“En la escuela no hay ese problema de ser hijo de negro. Allá en la sala de clase también los compañeros respetan eso. Él estudia aquí desde primero básico, y nunca tuve ningún problema... Nunca percibí eso... Creo que los profesores no hacen diferencias. Ellos tienen que tratar a todos igual. Por lo que yo veo, ellos los tratan a todos igual” (Antonia, madre negra, escuela B).

“Yo creo que los tratan igual. **[¿Hay diferencia de trato según el color, o si es niño o niña...?]** Yo creo que no” (Nice, madre negra, escuela A).

“Yo sé que mi hija es bien tratada, de los otros no puedo decir, nunca vi nada de discriminación... Sí, porque si no la tratasen bien tendría reclamos de mi hija diciendo que la profesora trata mejor a unos que a otros” (Jacira, madre negra, escuela C).

Con todo, en lo que se refiere a las relaciones entre los niños, Jacira, madre negra, afirma haber percibido un trato diferenciado para con su hija:

“Sólo al principio la vi ser un poco desplazada, pero no por ser morena. Yo vi a unas niñas empujándola, pero ella no hizo nada. Creo que es ella la que tiene que decidir si va o a llamar a la profesora, o si va a conversar con los compañeros” (Jacira, madre negra, escuela C).

La madre deja a su hija resolver ella misma la situación.

Por otro lado, los padres también perciben la existencia de una educación que estimula relaciones respetuosas en el ambiente escolar:

“Muchas veces ellas conversan en la sala, uno tiene que respetar al otro” (Antonia, madre negra, escuela B).

“Sí, la profesora conversa con los alumnos diciendo que no debemos rechazar a nadie. Ni por el color de la piel, ni por la religión o por cualquiera otra cosa” (Suzana, madre blanca, escuela A).

“Sí, la profesora habla que hay que tener respeto, porque todos somos iguales” (Josefa, madre negra, escuela C).

Otros le prestan poca atención a este aspecto en la educación de sus hijos:

“Mire, yo no puedo explicar bien por qué la gente no se preocupa de este asunto. Pero por lo que percibo en la profesora... Yo veo que, una vez que fui a una reunión, ella no comentó mucho sobre el tema ese del racismo, de negros con blancos, de estudiar en la misma clase, o de preocuparse más por uno y despreciar al otro” (Irineu, padre blanco, escuela B).

A pesar que la mayoría de los padres tienen un discurso y una práctica respecto a las cuestiones raciales basado en afirmaciones sustentadas en el mito de la democracia racial, existen familias negras y blancas que reconocen que la discriminación racial ha disminuido en la sociedad, por lo que buscan educar a sus hijos en una convivencia social más respetuosa, llegando inclusive a reconocer que es bueno que se implementen políticas públicas adecuadas para resolver este problema.

Sin embargo, tales análisis sobre la educación escolar que reciben sus hijos respecto a la diversidad racial presente en la sociedad son aún puntuales y dispersos. Lo mismo se advierte con relación a la educación que se realiza en el espacio familiar. Es común el deseo de las familias, al menos en el plano del discurso, de no ver a sus hijos con conductas discriminatorias en sus relaciones sociales. Las personas negras, por su parte, expresan que no desean tener hijos que vivan situaciones opresivas en las relaciones con los demás niños y adultos.

Consideraciones finales

La observación de las actitudes y de los comportamientos de los participantes en la vida cotidiana de la escuela fue fundamental para alcanzar los objetivos propuestos en este trabajo, pues los datos permiten una comparación entre el discurso y la práctica de los entrevistados.

Con todo, la microetnografía como metodología de trabajo, con apenas dos semanas de observación sobre la vida cotidiana de la escuela, fue frágil, pues no permitió romper del todo con la sensación extraña que provocaba la presencia de las investigadoras en la escuela. En efecto, esta presencia después de diez días hábiles, todavía era percibida como algo externo al ambiente escolar. Esta situación, desde la perspectiva de las investigadoras, pudo haber influido para que los docentes y los estudiantes se comportaran con mucha cautela tanto en sus opiniones como en su práctica.

La sensación de extrañeza que provocaba la observadora en los niños se pudo advertir a través de reacciones de excesiva alegría y euforia en ellos. Como comentara una de las investigadoras: “Era como una visita que acaba de llegar”.

Tanto la investigadora como las auxiliares de investigación concuerdan en la necesidad de contar con un período más extenso de observación sobre la vida cotidiana de la escuela, dado que las dos semanas no posibilitaron realizar un acompañamiento más completo de las actividades curriculares desarrolladas en las escuelas, como por ejemplo las fiestas y fechas conmemorativas, así como la observación de las reuniones del consejo escolar, que se reúne al final del primer y segundo semestre para definir qué alumnos repetirán o tendrán que hacer cursos de recuperación. En esos momentos particulares es posible observar la percepción de los adultos sobre la evaluación de los niños y sobre cómo es su participación fuera del ambiente de la sala de clase.

Pese a todo, este proceso permitió identificar aspectos importantes de la dinámica de la sala de clase, como por ejemplo en lo relativo al aspecto físico-espacial. Se notó la existencia de un distanciamiento físico por parte de los alumnos negros respecto a sus profesoras.

Analizando las frases de los profesionales de la educación, familiares y niños, se advierte que la vida cotidiana de la escuela tiene una estructura racista y se dan en ella situaciones de prejuicio y discriminación racial, donde el color de la piel, es decir la pertenencia racial, orienta la calidad de las relaciones personales que allí se establecen.

Es importante destacar que esta percepción no aparece de manera explícita en las conversaciones con los entrevistados, especialmente en las de los profesores. No obstante, el análisis de los discursos muestra una percepción débil sobre la diversidad presente en la sociedad brasileña y, por extensión, en el ambiente escolar.

Se muestra igualmente débil la percepción sobre las consecuencias y efectos del racismo en la vida de los alumnos que viven diariamente la discriminación racial, tanto en las relaciones con los adultos como en las relaciones con los niños, y de los efectos de una discriminación y prejuicio sutiles que conllevan los materiales didácticos y/o paradidácticos.

Los datos presentados y analizados permiten comprender que, en relación al *vector de la pertinencia*, en el espacio escolar ocurre la valorización de una identidad blanca y, en contraposición, una desvalorización y descuido respecto a la construcción y mantenimiento de referencias a una identidad negra.

El lenguaje de los profesores da cuenta de la necesidad de un trato igualitario para los niños, independientemente de su pertenencia racial. Empero, la historia de los negros se presenta como una forma y como un momento de sumisión social, cristalizado desde el período colonial, mientras que la pertenencia racial al grupo blanco es valorada, reconocida y difundida a través de la cultura e historia europeas.

Con relación a los programas escolares, se ve la necesidad de un fortalecimiento de la identidad racial. Lo mismo se puede decir con respecto al tema de la diversidad, que en ellos se aprecia un esfuerzo para mejorar actitudes, valores, comportamientos y la aceptación del “otro” que es discriminado. Pero entretanto, en la vida cotidiana de la escuela no parecen elaborarse ni llevar adelante nuevas prácticas educativas en la dirección a que apuntan los programas escolares. Más bien se observa la difusión de ideologías racistas y de prácticas discriminatorias contra los niños negros por parte de los profesionales de la educación.

El trabajo en la escuela está permeado por las relaciones sociales desarrolladas por el conjunto de la sociedad, de modo que los involucrados en el proceso de escolarización (profesores, directores y auxiliares) muestran un pensamiento orientado e influenciado por la estructura social, en que:

- Se niega la existencia del racismo.
- No se reconocen los efectos perjudiciales del racismo en los negros.
- No se reconocen los aspectos negativos del racismo para los blancos.
- No se buscan estrategias para una participación positiva del niño negro, aun cuando se reconoce la existencia de discriminación en el ambiente escolar.

En este contexto, se puede afirmar que buena parte de las relaciones raciales en la vida cotidiana de la escuela están basadas en el mito de la democracia racial, que sostiene que la sociedad brasileña no tiene prácticas racistas y que las personas negras y blancas tienen las mismas posibilidades de ascenso y éxito social. Este modo de analizar las relaciones sociales impide comprender, la mayoría de las veces, las consecuencias que causan el racismo y la discriminación racial en el ambiente escolar. Como consecuencia, esta situación hace que los niños discriminados tengan que superar ellos solos las discriminaciones y apremios, y los sufrimientos que ellos originan. De este modo, las relaciones interpersonales –*vector de la convivencia*– basadas en la idea de la jerarquía entre razas, producen innumerables situaciones conflictivas y fomentan formas violentas de relaciones en el ambiente escolar.

Los profesionales de la educación reconocen los daños que ocasionan los estereotipos, los prejuicios y la discriminación racial. Se percibe que ellos, en el análisis que hacen del ambiente escolar, difícilmente identifican en qué momentos se hacen presentes estos elementos y cómo se insertan en él. Por tanto, no se aprecia que ellos elaboren formas sistemáticas de combatir el prejuicio y la discriminación en el ambiente escolar.

Por su parte, los niños –negros y blancos– también perciben que el prejuicio y la discriminación racial contra los niños negros son algo malo, negativo, y que no se debe practicar. Pero ambos viven conociendo y valorando al blanco simultáneamente, y utilizan el prejuicio y la discriminación como formas de reconocer al otro y de reconocerse, de seleccionar amistades, formar grupos y reforzar identidades.

Por lo tanto, los escolares negros viven en sus relaciones sociales un sistemático proceso de discriminación racial, que opera de manera negativa en su desarrollo y adquisición de conocimientos. Considerando que la educación es la base constitutiva de la formación del ser humano, y de

la defensa y constitución de otros derechos, como los económicos, sociales y culturales, dicho proceso educativo contribuye a formar un individuo negro socialmente sumiso.

Respecto a la formación de competencias sociales y comunicativas, en este ambiente no se observan acciones que permitan que las discriminaciones sean percibidas, desveladas y denunciadas. El niño que percibe la discriminación en la escuela no considera que los profesionales de educación sean sus aliados. No se nota una práctica de resolución de conflictos pautada en el diálogo entre los involucrados. El diálogo se configura como una advertencia de los adultos más que como un momento de reflexión sobre qué motivó el conflicto y la agresión, sea física o verbal.

Otro agravante es el hecho que, en la medida en que los profesores no perciben la existencia del racismo en el sistema de enseñanza ni la discriminación racial en la cotidianidad escolar, ellos no fomentan en su práctica pedagógica ni en las relaciones interpersonales que establecen con sus alumnos, o que permiten entre sus alumnos, una actitud que frene esta discriminación. Entonces, los profesores no utilizan en sus conversaciones un lenguaje eficaz para combatir el racismo, pues ellos mismos en sus análisis y diálogos revelan una suerte de ideas prejuiciosas con relación a negros y blancos.

Al mismo tiempo, el lenguaje, como productor de conocimiento, al no considerar de manera sistemática y elaborada elementos de la historia y de la cultura africana y afrobrasileña, elimina no sólo la posibilidad que los niños conozcan esa historia y esa cultura, sino que también lleva a pensar que estos elementos no tienen importancia y, por tanto, su ausencia se toma como normal, natural, al punto siquiera de ser denunciada. Este hecho configura un círculo vicioso de silencio y silenciamiento que dificulta la reflexión de los niños sobre las relaciones raciales en el ambiente escolar y sobre la propia pertenencia racial y, por extensión, refleja y actúa sobre las discriminaciones vividas y percibidas diariamente.

El resultado es que esta cultura escolar oprime y excluye a determinados niños de manera sistemática. Oprime, sobre todo, porque los vuelve inferiores en sus relaciones con otros niños. Y excluye cuando calla ante las agresiones que se dan en la escuela. Este silencio opresor y excluyente revela la escasa importancia que se le da a este tema en el ambiente escolar.

A la vez se observa con esperanza que se están generando, aunque en forma tímida, algunas acciones puntuales tendientes a revertir esta situación por parte de familias blancas y negras, y que se está prestando una ayuda curricular al trabajo de los profesores.

Respecto a una acción efectiva para la promoción de una igualdad de oportunidades –*vector de pertenencia*–, se aprecia la existencia de políticas municipales, estatales y federales, que tienen como objetivo disminuir la desigualdad entre negros y blancos. En el ámbito federal, se sabe que el Ministerio de Educación y Cultura, desde 1996, viene realizando una evaluación pedagógica de los textos de estudio sobre este tema, coordinada por la Secretaría de Educación Fundamental (SEF). La evaluación pretende proveer a las escuelas públicas de educación primaria, de materiales didácticos de calidad que abarcan lengua portuguesa, matemáticas, ciencias, estudios sociales, historia y geografía. Para figurar en la Guía Nacional del Libro Didáctico, el texto de estudio debe presentar contenidos y actividades que favorezcan la adquisición de conocimientos, por medio de la reflexión y de la resolución de ejercicios basados en la observación, el análisis y la deducción, y que fomenten el desarrollo de la creatividad y de la crítica. Libros con errores conceptuales, que inducen a confusión, con equivocaciones e insuficiencias metodológicas, no actualizados, con prejuicios y discriminaciones, con ejercicios sin sentido, con abordajes inconexos, con experimentos que colocan en riesgo la integridad física de los alumnos, son desaconsejados y excluidos de la guía.

Esta evaluación pedagógica, aunque haya contribuido a disminuir la presencia de prejuicios y estereotipos en los textos de estudio, no garantiza una proporción equivalente de imágenes y de personajes negros con relación a los blancos en los nuevos textos. A pesar de esta evaluación, todavía se puede advertir que los blancos se encuentran mayoritariamente representados en las ilustraciones, y que a los negros siempre se les presenta con sus características fenotípicas específicas: trenzas, cabellos pixaim (expresión brasileña para describir el cabello típico de los negros) u otros aspectos característicos (Sousa, 2001). En este proceso, los niños no establecen relaciones con un material didáctico que represente la diversidad racial y que, principalmente, muestre esa diversidad de modo positivo, participativo y significativo en la sociedad brasileña.

Otra iniciativa referida a este ámbito es la Ley Federal 10.639, que establece la obligatoriedad de incluir en el currículo de enseñanza básica y media la materia de historia y cultura africana y afrobrasileña, algunas actividades de formación de profesores para combatir el racismo, y la elaboración de material didáctico para valorar la diversidad racial presente en la vida cotidiana de las escuelas.

Respecto a las políticas municipales y estatales, se observa un incremento en la implementación de cursos de formación de profesores para combatir el racismo. Sin embargo, dichos cursos todavía son escasos en ambas instancias, por lo que no se ha llegado a un número significativo de profesores y de regiones del país.

Además, debe señalarse como elocuente una política de elaboración de material pedagógico por parte de la Secretaría de Educación del Municipio de São Paulo para ayudar a la formación permanente de profesores. Entre todo este material, vale la pena resaltar el Cuaderno Temático de Formación N° 1, titulado “Lectura del mundo, enseñanza y alfabetización: diversidad cultural, etnia, género y sexualidad”. También se destacan las revistas de educación de la Secretaría de Educación del Municipio de São Paulo, cuyo número 5 presenta, analiza y discute temas referentes a la diversidad en el ambiente escolar. Pero tales políticas difícilmente tienen impacto en la vida cotidiana de las escuelas. Existe un gran abismo entre las políticas institucionales y las prácticas escolares.

Respecto a las políticas curriculares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje en el currículo y prácticas pedagógicas, se ve que los currículos (oficiales y ocultos) no incorporan elementos sistemáticos capaces de combatir el racismo, y tampoco incluyen conocimientos diferenciados sobre la historia africana y cultura afrobrasileña. Por ejemplo, las religiones de matriz africana no existen en la rutina escolar, contrariamente a lo que sucede con elementos de la religión católica.

Este estudio ha demostrado la validez de la microetnografía como una metodología eficaz para comprender cómo se enfrenta el pluralismo cultural y la diversidad racial en las escuelas. A pesar de ello, también revela la necesidad, como una agenda futura de investigación, de concentrar esfuerzos para analizar, comprender e interpretar los procesos de socialización de niños y adolescentes negros y blancos, y los procesos de formación profesional de los educadores y profesionales que actúan en el ámbito escolar.

Anexos

Pauta de observación para la recolección de datos sobre relaciones raciales en el ambiente escolar

1. Observación de la relación profesor-alumno respecto a:

1.1. Expresión verbal

Valoración positiva-elogiosa

- Explícita/directa: si el profesor elogia al niño por su inteligencia, su desarrollo, su estética o por su comportamiento (estímulos en general).
- Implícita/indirecta: si el profesor elogia al alumno frente a la clase o ante otros profesores. Aquí son incluidas frases positivas respecto de la familia, la cultura o del grupo racial al cual pertenece el niño.

Valoración negativa-despreciativa

- Explícita/directa: si el profesor desprecia la inteligencia del alumno, su desarrollo, su estética o su comportamiento. Incluye frases negativas respecto de la cultura, de la familia y del grupo racial.
- Implícita/indirecta: si el profesor hace comentarios despreciativos, que pueden ser hasta irónicos, a terceros. Se pueden referir a un único individuo, sobre su cultura o sobre el grupo racial.

1.2. Práctica no verbal:

- Aproximación: si el profesor propone contacto físico al alumno, a través de abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento que evidencie afecto.
- Alejamiento: si el profesor evita el contacto físico.
- Aceptación: si en la relación con el alumno el profesor acepta el contacto físico a través de abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento que evidencie afecto.
- Rechazo: si el profesor rechaza el contacto físico propuesto por el niño.

1.3. Práctica pedagógica:

- Positiva: si el profesor presenta durante la clase elementos sobre la variedad de los grupos raciales en Brasil por medio de carteles, libros, revistas, diseños o de otro medio cualquiera.
- Negativa: si el profesor presenta los elementos sobre la variedad racial de forma prejuiciosa en su material didáctico.
- Invisible: si el material didáctico del profesor simplemente no hace mención a la variedad racial presente en Brasil.

2. Observación de la relación alumno-alumno respecto a:

2.1. Expresión verbal:

Valoración positiva-elogiosa

- Explícita/directa: si un niño elogia a otro respecto de su inteligencia, su desarrollo, su estética o su comportamiento.

- Implícita/indirecta: si un niño elogia a otro frente al curso o el profesor. Aquí se incluyen frases positivas respecto a la familia, la cultura o el grupo racial.

Valoración negativa-despreciativa

- Explícita/directa: si un niño desprecia a otro respecto a su inteligencia, su desarrollo, su estética o su comportamiento. Son incluidas aquí las frases negativas respecto al individuo, la familia, la cultura y el grupo racial.
- Implícita/indirecta: si un niño hace comentarios despreciativos, que pueden ser irónicos, a terceros. Se incluyen aquí frases negativas respecto de la familia, la cultura y el grupo racial.

2.2. Práctica no verbal:

- Aproximación: a través del contacto físico, como abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento que evidencie afecto.
- Alejamiento: si el niño evita el contacto físico propuesto por otro niño.
- Aceptación: si el niño recibe positivamente el contacto físico propuesto por otro niño.
- Rechazo: si el niño rechaza el contacto físico propuesto por otro niño.

3. Observación de la relación alumno-profesor respecto a:

3.1. Expresión verbal:

Valoración positiva-elogiosa

- Explícita/directa: si el alumno elogia la inteligencia, la estética o el comportamiento del profesor.
- Implícita/indirecta: si el alumno elabora algún elogio frente al grupo respecto del profesor.

Valoración negativa-despreciativa

- Explícita/directa: si el alumno desprecia la inteligencia, el desarrollo, la estética o el comportamiento del profesor.
- Implícita/indirecta: si el alumno hace comentarios despreciativos a terceros respecto del profesor.

3.2. Práctica no verbal:

- Aproximación: contacto físico dirigido al profesor: abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento evidenciando afecto.
- Alejamiento: cuando el alumno evita contacto físico propuesto por el profesor; ausencia de contacto físico: abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento evidenciando falta de simpatía.
- Aceptación: si en la relación con el profesor el alumno recibe positivamente el contacto físico propuesto: abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento evidenciando empatía.
- Rechazo: si en la relación con el profesor el alumno evita el contacto físico propuesto: abrazo, beso, cariño o mirada y comportamiento evidenciando rechazo.

4. Espacios a ser observados

- Sala de clase: Respecto a la diversidad racial, ¿qué contenidos se les presentan a los niños? ¿Cuál es la evaluación del profesor sobre esos contenidos? ¿Qué niños son invitados a ayudar al profesor? ¿A qué niños se les estimula su participación en actividades? ¿Qué tipo de ayuda se les da?
- Sala de televisión: ¿Qué programas ven los niños en la escuela? ¿Cómo son sus personajes? ¿Qué comentarios hacen los niños? ¿Y el profesor?
- Patio: En este espacio es importante observar cómo son los pares:
 - En cuanto al género: niño/niño, niña/niño, niña/niña.
 - En cuanto a la raza: blanco/blanco, blanco/negro, negro/negro. ¿Hay descendientes de orientales o indígenas en las escuelas?
- Casino o local donde se le sirve la comida a los niños: ¿Todos los niños reciben comida? ¿Reciben la misma cantidad? ¿Qué trato reciben los alumnos por parte de los auxiliares de la escuela?
- Secretaría/recepción de alumnos: En este espacio tenemos condiciones privilegiadas para observar el tratamiento dado a las personas de la comunidad, así como a los demás profesionales de la escuela.
- Fiestas y fechas conmemorativas: ¿Qué fechas se conmemoran en la escuela? ¿Qué niños reciben un papel destacado en esas conmemoraciones? ¿Cómo son los adornos de las fiestas? ¿A qué padres y madres se les invita a participar? ¿Qué padres y madres participan?
- Reunión de padres y maestros: ¿Cómo se recibe a los padres? ¿Qué se les dice de sus hijos? ¿Cuál es la evaluación del profesor respecto al curso? ¿Dice algo sobre los padres presentes?
- Clases de recuperación: ¿Qué niños componen estos cursos? ¿Por qué están en este espacio? ¿Cuál es la evaluación del profesor sobre sus clases? ¿Y sobre cada niño?
- Reunión de consejo de curso: ¿Qué temas se discuten en estas reuniones? ¿Qué decisiones se toman? ¿Se conversan temas o se toman decisiones con respecto a la diversidad racial presente en la escuela?
- Lista de transferencia escolar (cambio de escuela): ¿Qué niños piden cambiarse de escuela? ¿Quiénes fueron cambiados sin la autorización y/o conocimiento del niño o de sus padres?
- Sala de informática: ¿Qué niños utilizan la computadora? ¿Cuáles son los web-sites más visitados?

Pautas de entrevistas

1) Pauta de entrevista a los profesionales de la escuela

Sexo:

Función:

Tiempo de experiencia profesional:

Tiempo de experiencia en kinder:

1. ¿Cuál es su función?
2. ¿Cómo concibe el trabajo escolar?
3. ¿Cómo describiría las relaciones interpersonales de los niños en esa escuela? (relación niño/niño, niño/adulto).
4. ¿Existe preocupación por desarrollar el respeto mutuo? (entre niño y niña, entre los sexos, diferencias económicas, raciales, etc.). ¿Cómo lidia con eso? ¿Tiene algún trabajo específico a este respecto?
5. ¿Cuáles son los conflictos o tensiones más frecuentes entre los niños? ¿Puede describir alguno?
6. ¿Cuáles son los prejuicios que más se manifiestan en la escuela? Normalmente, ¿cuáles son los que aparecen más?
7. En esta franja etaria, ¿manifiesta el niño algún grado de interiorización respecto a las diferencias raciales?
8. ¿Cómo cree que ellos desarrollan esa percepción?
9. ¿Cómo puede afectar ese conocimiento las relaciones interpersonales de los niños?
10. ¿Cree usted que el prejuicio y la discriminación se dan con frecuencia y marcan las relaciones entre sus alumnos? ¿Por qué?
11. Describa una situación en que haya presenciado una actitud de prejuicio o discriminación racial de un niño con relación a otro. ¿Cómo se sintió? ¿Cuál fue su reacción?
12. ¿Ha recibido algún reclamo de padres sobre actitudes de discriminación racial contra sus hijos? ¿Cómo ocurrió? ¿Cuál fue su reacción?
13. ¿Cómo enfrenta la escuela esos reclamos?
14. ¿Cree usted que los profesores están preparados para trabajar con una población multirracial, y para enfrentar los conflictos raciales?

2) Pauta de entrevista a los familiares de los niños

1. ¿Qué opina de la escuela de su hijo? (buena, regular, mala).
2. ¿Cuándo y en qué casos usted asiste a la escuela? ¿Cómo es recibido en esos casos?
3. ¿Usted ha planteado algún reclamo a los profesores o la dirección? ¿Cuál fue el reclamo? ¿Cómo fue llevado?
4. ¿Cree que la escuela trata de la misma manera a todos los niños? ¿Hay diferencia de trato si es niño o niña, pobre o rico, blanco, japonés o negro?
5. ¿Cree que eso es natural o perjudicial para el niño?
6. ¿Cree que el profesor trata las diferencias raciales en forma correcta?
7. ¿Cree que su hijo(a) haya sufrido problemas de discriminación o prejuicios raciales? ¿En qué lo ha percibido?

3) Pauta de entrevista a los niños

Sexo:

Color:

Nivel:

1. ¿Te gusta tu escuela?
2. ¿Te gusta tu profesora? ¿Por qué?
3. ¿Tienes muchos amigos en la escuela? ¿Cuáles te gustan más?
4. ¿Hay algún niño(a) que no te guste? ¿Por qué?
5. ¿Al lado de quién te gusta sentarte? ¿Por qué?
6. ¿Al lado de quién no te gustaría sentarte? ¿Por qué? ¿Cómo es ese niño(a)?
7. ¿Cómo eres? ¿De qué color es tu piel? ¿Te gusta ser así? ¿Te gustaría ser diferente? ¿Cómo serías? ¿Por qué?
8. Nombra a un niño(a) que a la profesora le guste. ¿Por qué crees que a la profesora le gusta ese niño(a)? ¿Cómo es ese niño(a)?
9. ¿De qué color son tus padres? ¿Te gustaría que fueran diferentes? ¿Cómo y por qué?
10. ¿Algún niño(a) te ha insultado? ¿Por qué? ¿Qué te pareció?
11. ¿Algún niño(a) de la escuela no le gusta jugar contigo? ¿Por qué motivo? ¿Qué te parece eso?
12. ¿Algún niño(a) ha dicho cosas simpáticas de ti? ¿Por qué te ha dicho eso?
13. ¿Algún niño(a) ha dicho cosas simpáticas con relación a tu color? ¿Qué te ha parecido eso?
14. ¿Le has contado eso a tus padres o a tu profesora? ¿Por qué? ¿Qué te dijeron ellos?
15. ¿La profesora habla sobre ser negro o blanco? ¿Qué dice al respecto? ¿Qué opinas de eso?
16. ¿Tu familia conversa sobre este asunto? ¿De qué hablan? ¿Te gusta hablar de estas cosas?

Bibliografia

Bleger, José (1980): "A entrevista psicológica: seu emprego no diagnóstico e na investigação". En *Temas de Psicología: entrevista e grupos*. São Paulo, Martins Fontes.

Botelho, Denise Maria (2000): *Aya nini (coragem). Educadores e educadoras no enfrentamento de práticas racistas em espaços escolares*. São Paulo e Havana. Dissertação do mestrado (Mestrado em Integração da América Latina), São Paulo, Prolam-USP (Universidade de São Paulo).

Cavalleiro, Eliane (1999): *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação da USP.

Cavalleiro, Eliane (2003): *Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial*. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da USP.

Chagas, Conceição Corrêa (1996): *Negro: uma identidade em construção. Dificuldades e possibilidades*. Rio de Janeiro/Petrópolis-São Paulo, Vozes.

Cunha Junior, Henrique (1987): "A indecisão dos pais face à percepção da discriminação racial na escola". *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, pp. 51-3. São Paulo.

Fernandes, Florestan (1972): *O negro no mundo dos brancos*. São Paulo, Difusão Européia do Livro.

Figueira, Vera M. (1990): "O preconceito racial na escola". *Estudos Afro-Asiáticos*, nº 18.

Godoy, Eliete A. (1996): *A representação étnica por crianças pré-escolares: um estudo de caso à luz da teoria piagetiana*. Unicamp, Dissertação de mestrado, São Paulo.

Hasenbalg, Carlos A. (1979): *Discriminação de desigualdades raciais no Brasil*. Rio de Janeiro, Graal.

Hasenbalg, Carlos A. (1981): *Perspectivas sobre raça e classe*. Rio de Janeiro (mimeog.).

Henriques, Ricardo (2001): *Desigualdade racial no Brasil: evolução das condições de vida na década de 90*. Brasília, IPEA.

Henriques, Ricardo (2002): *Raça e gênero nos sistemas de ensino: os limites das políticas universalistas na educação*. Brasília, UNESCO.

Minayo, Maria Cecília de Souza (1993): *O desafio do conhecimento: Pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo/Rio de Janeiro, Hucitec.

Moura, Clóvis (1988): *Sociologia do negro brasileiro*. São Paulo, Ática.

Munanga, Kabele (2001): *Estratégias de combate ao racismo na educação*. Apresentação. MEC.

Negrão, Esmeralda Vailati (1987): “A discriminação racial em livros didáticos e infanto-juvenis”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 63, pp. 86-7. São Paulo.

Oliveira, Eliana (1994): *Relações raciais nas creches do Município de São Paulo*. PUC, Dissertação de mestrado. São Paulo.

Oliveira, Ivone Martins de (1994b): *Preconceito e autoconceito: identidade e interação na sala de aula*. São Paulo, Papirus.

Oliveira, Raquel (1992): *Relações raciais na escola: uma experiência de intervenção*. PUC. Dissertação de mestrado. São Paulo.

Paixão, Marcelo (2000): “Os indicadores do desenvolvimento humano (IDH) como instrumento de mensuração de desigualdades étnicas: o caso Brasil”. *Proposta*, Fase, Vol. 29, nº 85.

Patto, Maria Helena Souza (1988): “O fracasso escolar como objeto de estudo: anotações sobre as características de um discurso”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 65, pp. 72-7. São Paulo.

Queiroz, M. I. P. (1987): “Relatos orais: do ‘indizível’ ao ‘dizível’”. *Ciência e Cultura*, nº 3, pp. 272-86. São Paulo.

Rosemberg, Fúlvia Maria de Barros (1996): “Educação infantil: classe, raça e gênero”. *Cadernos de Pesquisa*, nº 96, pp. 58-65. São Paulo.

Rosemberg, Fúlvia Maria de Barros (1998): “Raça e desigualdade educacional no Brasil”. En *Diferenças e Preconceito na escola: alternativas teóricas e práticas*. Aquino, J. G (org.). São Paulo, Summus.

Santos, Hédio (1984): Uma teoria para a questão racial do negro brasileiro: a trilha do círculo vicioso. São Paulo, *Perspectiva*, Vol. 8, nº 3.

Silva, Ana Coelho (1995): *A discriminação do negro no livro didático*. Salvador, Ed. CED.

Silva, Petronilha Beatriz Gonçalves e (1987): *Educação e identidade dos negros trabalhadores rurais do limoeiro*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre.

Triunpho, Vera Regina Santos (1991): “A criança negra e a cultura afro-brasileira”. En *A África na escola*. Org. Elisa Larkim Nascimento. Brasília. Senado Federal, Gabinete do Senador Abdias do Nascimento.

Francisco Vergara y Luis Campos son profesores de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano y miembros del Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales.

Colaboradores

Pablo Acuña, Isabel Araos, Natalia Caniguan y Diego Muñoz son estudiantes de la Escuela de Antropología de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Francisco Vergara

Luis Campos

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA Santiago, Chile

Presentación

Este documento recoge los resultados de un estudio etnográfico de dos escuelas de la comuna de El Bosque, de la ciudad de Santiago de Chile. Para realizar este estudio fueron seleccionadas la Escuela Básica Teresa Antúnez y la Escuela Básica Presidente Salvador Allende, ambas municipales y situadas en una comuna popular y de extrema pobreza de Santiago, y por tanto con estudiantes, en su mayoría, de escasos recursos. Por otro lado, la presencia indígena es bastante invisible, salvo la existencia de algunas pocas organizaciones indígenas, especialmente la organización Mawidache, que en la actualidad está implementando junto al municipio la creación de un parque étnico, donde puedan instalarse y desarrollarse diversas actividades de carácter tanto ceremonial como productivas.

El trabajo etnográfico se realizó entre octubre y diciembre de 2003, y el análisis, los meses de enero y marzo de 2004. Se llegó a las escuelas a través de los encargados de educación en el Municipio de El Bosque, específicamente por medio de Norberto Sandoval, sectorialista del área, quien avaló la solicitud de los investigadores frente a los respectivos directores, jefes de unidad técnica pedagógica y el profesorado. Previo al inicio de la investigación se realizó un acercamiento con el cuerpo docente en que se les explicó la metodología y técnicas de estudios que serían aplicadas, además de los objetivos de la investigación y el contexto latinoamericano en el que está situada.

Introducción

Los mapuche y su vida en la ciudad

En Chile la existencia de los pueblos indígenas en la ciudad, especialmente los mapuche, representa uno de los fenómenos más complejos desde donde se sustentan y reproducen profundas actitudes de discriminación y de racismo por parte de la población a nivel de la escuela y de la sociedad en general.

La sociedad chilena ha instalado en su imaginario diversos estereotipos racistas y discriminadores, que funcionan como mecanismos inconscientes y cotidianos. Estos estereotipos formados históricamente muestran a los indígenas y al mapuche como bárbaros, ignorantes, flojos y borrachos, siendo su destino una aculturación acelerada, de manera de transformarse definitivamente en “chilenos”. Los mapuche son vistos como alguien que debe asimilarse a los patrones de civilización occidental y a la ciudadanía chilena, por tanto dejar de ser indígena.

Esta mirada racista tendió a localizar al mapuche en los antiguos territorios que ocupaban, esto es en la llamada Araucanía, al sur del Bío-Bío. Pero los mapuche durante el siglo XX vivieron una profunda transformación estructural producto de la pérdida de sus territorios y su posterior “reducción”, lo que produjo un proceso sostenido de migración a las ciudades capitalinas, especialmente a Santiago, dando origen a la aparición del indígena en la ciudad.

Según María Ester Grebe, analizando los resultados del censo de 1992 y complementándolos con los de Oyarce, Romaggi y Vidal (1989), “es posible inferir que en la medida que avanza progresivamente el proceso de desarrollo experimentado en Chile, se produce el incremento de la migración rural-urbana mapuche, focalizada principalmente en la ciudad de Santiago. Se verifica que en algunas de sus comunas periféricas reside una gran cantidad de migrantes mapuche, seguidos a gran distancia por grupos minoritarios de aymarás y rapa nui” (Grebe, 1997).

De esta manera, los mapuche urbanos actuales tienen su origen en diversas oleadas migratorias ocurridas durante casi todo el siglo XX. Estos inmigrantes se transformaron en una población urbana permanente, pero a pesar de esto no cortaron sus vínculos con sus comunidades de origen, produciéndose un ir y venir de la ciudad a la comunidad.

Este vínculo ancestral tiene que ver con uno de los elementos más característicos de los mapuche: su relación de pertenencia con un territorio estable durante mucho tiempo, donde “... la conciencia de territorio determina la cultura espacialmente”. En este sentido, “las tradiciones y costumbres están ligadas al carácter del territorio; por ejemplo, al hecho de si hace calor o frío, del tipo de comida que se preparan, de los ritos y ceremonias. La misma lengua está adaptada a un contexto físico particular que la ordena, determina y muchas veces le da sentido...” (Bengoa, 2001).

Esta conexión espiritual con el territorio se rompe con la migración urbana, donde el nuevo espacio es totalmente diferente, produciéndose un fenómeno de desterritorialización que altera el desarrollo de la cosmovisión mapuche ligada a un lugar físico ahora simbólico y parte del pasado. Este fenómeno es fundamental para entender los cambios y la emergencia de nuevas identidades étnicas en las ciudades, con la consecuente búsqueda de nuevos espacios de sociabilidad cultural donde encontrar arraigo.

Esta carencia predominará en la ocupación de la ciudad, ausencia que se traducirá en la falta de una infraestructura mínima de espacios materiales disponibles para desarrollar actividades

y atender sus nuevos problemas y necesidades (reuniones, memoria histórica y enseñanza del idioma). Se requiere un espacio que facilite reunir a los mapuche residentes en la ciudad para que puedan desarrollar actividades que involucren procesos de incorporación social y de participación de actores valorados por la comunidad (los niños y los mayores) en el acceso al conocimiento a través del lenguaje.

Recrear una cultura en este nuevo espacio urbano implica un complejo proceso de cambio cultural, basado en el tránsito de una población eminentemente rural a una de predominio urbano, actualmente cercana al 80% respecto al total nacional de población indígena. La gran mayoría de las personas que se reconocen y son reconocidas como mapuche viven en sectores urbanos, estableciendo permanentes y continuas relaciones con personas no mapuche. Hay que recordar que la población indígena, según el censo de 2002, alcanza a unas 700.000 personas, esto es un 4,7% de la población total del país. Esta cifra contrasta con la del censo de 1992, que señalaba casi un millón de personas de origen indígena (mayores de 14 años). En ambos casos se habla, en el caso mapuche, de uno de los pueblos originarios de mayor densidad poblacional en América y el principal del país.

Según un estudio realizado por el Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE) en el año 1998 sobre la base del censo de 1992, la población mapuche no migrante en la Región Metropolitana ascendía a 371.248 personas; en tanto la población migrante, proveniente en su mayoría de comunidades del sur, llegaba sólo a 29.140 personas. Lo que es destacable de estas cifras es que casi el 93% de los mapuche que residen actualmente en la capital de Chile son nacidos y criados en la ciudad. Esto implica que si bien el mapuche wariace (denominación que hace referencia al hombre del pueblo o de la ciudad) tuvo sus orígenes históricos en la migración campo-ciudad, esta situación ha sido largamente superada y los mapuche que actualmente viven en las ciudades han nacido en ellas, por lo tanto su experiencia es diferente a los que tienen su origen en las comunidades tradicionales (Kilaleo, 2002).

Analizando estos hechos se ha tendido a interpretar los procesos de migración del mapuche desde sus comunidades de origen a las ciudades, especialmente Santiago, como procesos de aculturación y asimilación a los patrones urbanos, de modernidad. Por lo tanto, como pérdida necesaria de sus rasgos identitarios de carácter étnico (la llamada invisibilización). Sin embargo, desde los años noventa, con la “emergencia étnica” y el “descubrimiento” de los indígenas urbanos, se produjo un proceso de reetnificación y revaloración de lo étnico apoyado, entre otros aspectos, por la Ley Indígena, lo que motivó una nueva mirada hacia los pueblos indígenas. Así, desde una primera etapa de invisibilización y discriminación del mapuche en la ciudad, se pasa a una segunda de reconocimiento y valoración positiva.

Actualmente, los mapuche urbanos están en un proceso de reconstrucción de una adscripción perdida, emergente en una cultura que aparecía totalmente destruida, asimilada; esta nueva cultura no es una mera recuperación de la cultura tradicional de las comunidades originarias, sino una recreación cultural (Bengoa, 2002).

En el caso de Santiago, las organizaciones indígenas han asumido un papel preponderante en estas nuevas formas de enfrentar la etnicidad diferenciada en la ciudad, siendo hoy en día el refugio donde se concentran el resguardo y defensa de las tradiciones, costumbres y lengua, exigiendo a partir de ellas un reconocimiento amplio por parte del Estado, los municipios y la sociedad civil chilena. Muchos investigadores hablan de una reproducción de la comunidad de origen en la ciudad, que cumpliría roles de gestación y mantención de la cultura mapuche, papel que antiguamente estuvo solamente centrado en la comunidad postreduccional y que en la actualidad se ha ampliado a las organizaciones tanto rurales como urbanas.

Diversos estudios han valorado fuertemente el rol de las organizaciones mapuche urbanas a nivel comunal, ya que han permitido recrear un espacio en el cual se pretende reconstruir la comunidad originaria. Así, estas organizaciones desarrollan talleres de cerámica, salud intercultural, educación intercultural, enseñanza del mapudungun, preparación y ejecución de Wetrípantu (Año Nuevo mapuche), Palin (juego deportivo ceremonial), Nguillatun (principal ceremonia de rogativa); todo esto permite reforzar las relaciones sociales entre los mapuche. Sobre la base de estos ejes articuladores, la identidad mapuche urbana se construye a partir del fundamento de la diferenciación respecto a lo no mapuche, de lo winka (palabra que hace referencia al hombre blanco), de lo chileno.

Sin embargo, esta diferenciación no es total, sino híbrida, donde se mezclan posturas mixtas en que la discriminación adquiere un rol articulador de la identidad. Hay que recordar que la reconstrucción cultural de la identidad de un pueblo minoritario está fuertemente determinada por una situación de dominación y subordinación, aspectos claves en los procesos de pérdida y desarraigo que reconocen los propios individuos de origen mapuche.

Estos temas de racismo y discriminación son vividos con frecuencia por la población indígena urbana hasta el día de hoy, generando numerosas tensiones entre ellos y los no indígenas. De esta forma, la convivencia social urbana se ve invadida por comportamientos racistas y clasistas procedentes de personas no mapuche y percibida por los indígenas como una crisis de identidad: “no somos de aquí”, “somos diferentes”, “¿quiénes somos?”.

Desde esta perspectiva, de diversos relatos de jóvenes mapuche urbanos se destaca que la experiencia urbana está marcada por la discriminación, lo que genera una estrategia de ocultamiento de su condición indígena. La experiencia de padecer la discriminación, el racismo o la burla en el ámbito de la ciudad se contrasta con significados que valoran el “respeto” atribuido a la convivencia social de la comunidad rural. Llama la atención la vivencia de la discriminación como algo totalmente actual, unido a su propio reconocimiento como diferentes, como mapuche.

Frente a la discriminación, el indígena urbano ha perdido y ocultado los rasgos más notorios de su identidad: lengua, vestimenta, costumbres, ritos, entre otros; pero esta pérdida un tanto inevitable, aunque en ocasiones voluntaria, se ha producido como proyección hacia el exterior, mientras que al interior de los grupos familiares, muchos de estos rasgos se han ido manteniendo. Algunos estudios destacan que la vivencia de la discriminación permitió a los indígenas en la ciudad reproducir el sentimiento de la diferencia, conservar la conciencia de ser mapuche e impedir una asimilación total.

Otro de los sentimientos actuales que más se destaca en muchos indígenas urbanos es la añoranza de un pasado comunitario, donde se recuerda una existencia sin discriminación, con respeto a las tradiciones, con el uso de la lengua y con una estrecha relación con la naturaleza, elementos que se expresan en la nostalgia de la comunidad perdida.

La memoria y el recuerdo persistente de ese tiempo en la comunidad permite construir un imaginario capaz de generar una identidad producto de la resistencia a los procesos de urbanización, manteniendo un alto nivel de adscripción étnica. Esto se confirma con el censo del 92, donde una gran cantidad de personas en Santiago se identificaron positivamente con la cultura mapuche.

Por tanto, se puede afirmar que a pesar del largo período de migración continua, de los procesos de discriminación sufridos por los mapuche en la ciudad y de la estrategia de invisibilización, no se ha eliminado el sentimiento de pertenencia a un pueblo diferente, sino por el contrario, lo que se visualiza es un proceso complejo de construcción, recomposición y adaptación de una nueva identidad emergente.

La identidad mapuche en la ciudad se autoafirma por su diferencia con la cultura chilena, que se presenta valorada y otorga a quien la porte cierto estatus dignificante. Los mecanismos de resistencia cultural se enfrentan permanentemente a los de discriminación existente en la sociedad.

En una encuesta nacional realizada por la Universidad Academia de Humanismo Cristiano, entre noviembre y diciembre de 2003¹, se destacan algunas opiniones de la población que reflejan la permanencia hasta hoy de diversos estereotipos, como la idea de cierta pureza racial, con dominancia de la llamada raza blanca. Así, sólo un 11,5% de las personas reconocen tener toda o bastante sangre indígena, mientras que un 88,4% admite no tener nada o poco de sangre indígena, lo que pone de manifiesto que prima la valoración de un cierto tipo de imagen de pureza racial.

Con relación a otros estereotipos clásicos de corte racista referidos a los indígenas, llama la atención la supervivencia de los mismos en una sociedad que se cree democrática, por ejemplo:

- El 31,3% de la población está convencida que los indígenas son borrachos.
- El 52,8% cree que son violentos.
- El 34,21% opina que son ignorantes.
- El 21,5% piensa que son sucios.
- El 32,6% está totalmente de acuerdo que los indígenas son feos.

Pero a pesar de esta presencia fuerte de estereotipos negativos, también se da el reconocimiento de aspectos positivos:

- El 91% reconoce que los pueblos indígenas son un aporte a la cultura nacional.
- El 78,5% opina que las lenguas indígenas deben ser enseñadas a todos los niños del país.
- El 77,6% considera que los indígenas son trabajadores.
- El 55,6% cree que los indígenas son honrados.

No obstante, lo que más resalta de esta encuesta es que las principales demandas políticas y de reparación histórica son apoyadas mayoritariamente por la población:

- El 72,3% opina que los pueblos indígenas deben tener una cuota parlamentaria específica.
- El 80,5% cree que deben tener un reconocimiento constitucional como pueblos.
- El 69,7% manifiesta que deben recuperar sus territorios usurpados.
- El 91,6% es partidario de que a los pueblos indígenas se les entreguen espacios en las ciudades para desarrollar su cultura.

“Con relación a la opinión tan profusamente planteada en la prensa, que considera a los indígenas terroristas”², sólo un 11,7% de la población acepta esta afirmación, mientras el 65,3% la rechaza, siendo uno de los temas centrales que produce la diferencia entre mapuche y chilenos el de la pertenencia a la nacionalidad chilena, cuando la mayoría señala que primero se identifican como mapuche y sólo después como integrantes de la nacionalidad chilena.

En general, existe gran aceptación por parte de la población de las principales reivindicaciones políticas y de reparación histórica de los pueblos indígenas, pero a pesar de esto subsisten importantes opiniones basadas en estereotipos de carácter racista o discriminatorio. Los encuestados enfatizan diversos aspectos que dan cuenta de la mantención de comportamientos aún discriminatorios y

hasta de exclusión por parte de los chilenos (aunque los mapuche indican cierto conocimiento de los discursos mediáticos que valoran la diversidad y una mayor tolerancia).

Por lo tanto, nos encontramos en una fase de transición cultural, donde existen opiniones contradictorias en la población en torno a los pueblos indígenas. Y esta situación se ve muy bien reflejada en el ámbito de la escuela.

Discriminación, tolerancia y escuela

Desde temprano, las poblaciones indígenas han exigido su derecho a la educación y aportado decididamente para que la escuela llegue a sus comunidades, ya sea construyendo ellos mismos locales escolares o incluso cubriendo inicialmente el salario de los docentes, como mecanismos para forzar a que el Estado asuma su responsabilidad con ellos (López, 2000).

Por otro lado, se critica el carácter homogeneizante y asimilacionista de la escuela, que, sin contemplar elementos de reconocimiento cultural, discrimina, transmite y perpetúa estereotipos negativos. Esto ha llevado a la necesidad de levantar la demanda por una educación intercultural bilingüe, tanto a nivel de las comunidades rurales como en los centros urbanos donde residen.

De las diversas entrevistas realizadas en esta investigación, se detecta una ambigüedad en las relaciones entre cultura mapuche y los chilenos en el ámbito educativo. Por un lado, se reconoce una mayor tolerancia y respeto por parte de escuelas, autoridades y personas en general. Pero se percibe aún una cierta actitud de superioridad de los chilenos frente al mapuche únicamente por esa condición. En relación a las diversas prácticas culturales, se señala una valorización de ellas, pero por otro lado existe una folclorización de las mismas, entendiéndolas como resabios del pasado; estos elementos están claramente presentes en los currículos y planes educacionales, al parecer inconscientes de esta situación.

Sin embargo, existe una postura crítica más clara relacionada con los contenidos sobre la cultura mapuche en la educación formal. Se trata de una posición aparentemente dominante que acusa descripciones erróneas y reificantes en los ámbitos formales de la escuela y de la educación superior para tratar la historia y la cultura mapuche. La crítica se establece en torno a la utilización de los símbolos de la “guerra” y de lo “salvaje” como estereotipos de la cultura que es resignificada por los entrevistados en tanto compuesta por otros aspectos de mayor profundidad y riqueza (valores, conocimientos medicinales y las personas que otorgan distinción cultural) que aparecen en un juego de lenguaje que oscila entre la crítica y la demanda por respeto y reivindicaciones.

Los libros escolares no dan cuenta de la realidad pasada y presente de los pueblos originarios, observándose inclusive que el tiempo verbal utilizado para referirse a ellos es casi siempre en pasado. Como consecuencia, se observa un recurrente discurso oficial educativo que aún no ha incorporado la perspectiva de los inmigrantes ni la de sus hijos. Cabe entonces preguntarse qué implicaciones educativas tiene la migración, la inserción en un nuevo contexto cultural, los conflictos sociales que implica la vigencia de la identidad mapuche en la ciudad de Santiago y, por ende, la reconstrucción histórica de este pueblo, considerando la migración como punto de partida para la reconstrucción cultural y familiar de los niños mapuche en Santiago. (Abarca, 2002).

De acuerdo a lo anterior, la experiencia de vida de los jóvenes mapuche en la ciudad de Santiago se presenta, por un lado, bajo una cierta ambigüedad, un rechazo, un ocultamiento de su identidad étnica; y por otro, un deseo de asimilación. Esto se traduce en un cierto malestar que cruza sus relaciones con las personas no indígenas, con sus compañeros de escuela o liceo.

En los diversos establecimientos educacionales, los alumnos indígenas sufren acciones de discriminación por su origen, especialmente manifestado por la posesión de un apellido indígena. En este contexto, frente a estas acciones de discriminación, una de las estrategias históricas es la de la invisibilidad, es decir, un cierto ocultamiento de la identidad étnica. Esta estrategia no es solamente empleada por los estudiantes indígenas a nivel escolar, sino también por los adultos que sufren discriminación, tanto en el trabajo como en espacios públicos.

Para Cornelio Chapana, quien ha reflexionado sobre la educación en poblaciones aymará, la pérdida de la identidad cultural del estudiante indígena, necesariamente conlleva consecuencias como la pérdida del idioma nativo y de una serie de conocimientos concretos y tradicionales, adquiere la noción de que todo lo que ha aprendido en casa y su cultura es malo, se produce una desorientación psíquica al destruirse los soportes de su personalidad, pues en el proceso de aculturación el individuo afectado rechaza su cultura ancestral, al mismo tiempo que es rechazado por la cultura dominante por ser indígena. Esta posición se ve reafirmada en el caso mapuche. Según Guillermo Lincolao, el mapuche, a partir del momento que sale de sus reducciones, entra de golpe a una forma de vida que le es desconocida, y encuentra una escala de valores sociales que no corresponde en absoluto a la suya. Incluso muchos de ellos ni siquiera saben hablar el castellano o apenas lo balbucean. Esta primera etapa de asimilación de una nueva cultura y la integración a una nueva vida es dura y complicada, la sociedad que encuentra no le acepta y busca todos los medios para expulsarle o marginarle (Lincolao, 1980).

Los hijos de inmigrantes indígenas se insertan así en un sistema educativo que no contempla su calidad de mapuche. En la sala de clases, el discurso verbal e iconográfico los muestra realizando prácticas que no tienen relación con la cotidianidad urbana, ni con las expresiones culturales que viven los mapuche en la ciudad.

Según la investigadora Abarca, en general, al hablar con los padres de temas relacionados con la escuela, aflora una suerte de susceptibilidad, ya que temen que sus hijos sientan vergüenza de ser mapuche. Las situaciones de discriminación que inciden de manera determinante en la conformación de la identidad suceden frecuentemente en los establecimientos educacionales. Según esto, resulta imprescindible para los entrevistados que la escuela sea el espacio en donde se reafirme la autoestima y se consolide en los niños la pertenencia orgullosa a un pueblo con cultura propia y, por otro lado, que se estimulen actitudes de valoración de lo diverso en los niños no mapuche (Abarca, 2002: 116).

Así, tal como se ha planteado, en la mayoría de las entrevistas a mapuche urbanos se destaca la vivencia de la discriminación étnica sufrida en la escuela, tanto por los profesores como por sus compañeros. También se pone de manifiesto que los contenidos mismos de la enseñanza son discriminatorios, especialmente en la historia de Chile y su transmisión de estereotipos negativos de los pueblos originarios. Esta vivencia escolar de la discriminación tiene fuertes impactos en los mapuche y tiende a inculcar un proceso de negación de su condición étnica.

En resumen, la relación con la escuela por parte de los indígenas urbanos es sumamente compleja. Existe una valoración ambigua de la institución escolar: por un lado, se exigen facilidades para su ingreso, sistemas de becas, dado que su marginación del sistema escolar implica su alejamiento de la sociedad en general. Pero, por otra parte, se encuentran con un sistema que niega constantemente la diferencia cultural, principalmente bajo el recurso de la búsqueda de una supuesta igualdad, que en este caso no es más que la negación de todo aquello que no se comporta de acuerdo al ideal chileno monocultural dominante.

Informe Escuela Presidente Salvador Allende

Introducción

Los siguientes datos corresponden a las observaciones realizadas en la Escuela Presidente Salvador Allende, ubicada en Av. Nueva Imperial 939, en la comuna de El Bosque, entre los meses de octubre y diciembre del año 2003. La investigación se enfocó en el cuarto y octavo año básico, ambos con presencia de alumnos de procedencia indígena (con a lo menos uno de sus dos apellidos de origen indígena). Se realizaron constantes visitas, lo que posibilitó obtener la información que se solicitaba en el proyecto.

El análisis y recopilación de los datos se estructura básicamente en los tres vectores descritos por el proyecto de investigación, como son: la pertinencia, la convivencia y la pertenencia, donde se entrecruza la información obtenida por los investigadores en cada contexto observado.

Una preocupación complementaria a los vectores hace referencia al lugar al cual se inscribe y se piensa “lo indígena” dentro de los alumnos de ambos cursos, entre ellos y por parte del cuerpo docente y administrativo del establecimiento.

Es así como en el primer acercamiento a lo indígena, en este lugar se encontró que en la cancha de baby-fútbol, en el patio trasero de la escuela, había un mural en el cual se representa a Salvador Allende en luz y sombras, hacia la izquierda del dibujo; hay figuras abstractas que unen a un personaje que toca una tumbadora; en un primer plano, a la derecha del mural, se dibujó una figura humana representando a un mapuche, vestido con una manta y Trarilonco (cintillo ceremonial), el cual sostiene dos Kultrun (tambor ceremonial) en sus manos. Este primer acercamiento nos lleva a describir los siguientes datos etnográficos.

Vector de pertinencia

Al interior del aula de clases no es posible observar de manera explícita la valoración de la identidad indígena en términos individuales, porque no hay preocupación por incorporarla e integrarla a la comunidad escolar.

Es importante señalar la presencia de varios alumnos con ascendencia indígena en ambos cursos, quienes no muestran mayor interés en dar cuenta sobre sus orígenes, lo que se traduce en un distanciamiento respecto de sus tradiciones, su cosmovisión y su historia. Sin embargo, cada curso posee características propias y particulares en torno a la adscripción de los alumnos a un origen étnico determinado, lo que varía según espacios de visibilidad e invisibilidad de dicha adscripción.

Dentro del proceso educativo experimentado en el cuarto básico, no se incorporan criterios tendientes a valorar la identidad individual de cada alumno, a pesar de que en este curso existe una alumna plenamente asumida como indígena, particularmente mapuche; aun así, su presencia no despertaba en los otros mayor interés, salvo actitudes de burla.

Todo lo referido a pueblos indígenas se les planteó en términos de un pasado histórico y folclórico, donde la diversidad étnica era utilizada como base en actividades recreativas cada vez que éstas se vinculaban con “lo tradicional”, y más específicamente con representaciones de “trajes

tradicionales”. Es así como los alumnos reconocían como tradicional lo relacionado con “los orígenes”; ante la pregunta de qué es entonces tradicional, contestan “pascuense” (nativo de la isla de Pascua, pueblo rapa nui), “nortino” (del norte de Chile), “chilote” (de la isla de Chiloé, en el sur del país), “mapuche” y “huaso” (campesino mestizo de la zona central).

La profesora les contó hace un tiempo que los mapuche inventaron la trutruca (flauta larga ceremonial mapuche) y les mostró ilustraciones de platería; en este sentido, los niños identifican vestimentas o atuendos mapuche. Un alumno reconoce en un dibujo que aparecía en un libro de “Icarito” (semanario para niños en un periódico de divulgación nacional) a los pascuenses. En éste se representaba a un moai (escultura monumental de piedra característica de la isla de Pascua) y una mujer bailando, con un tocado de flores en la cabeza, sostén de coco y falda de fibras vegetales.

Se realizó una actividad tendiente a identificar los estereotipos e imágenes que los alumnos de cuarto básico tenían sobre los pueblos indígenas; ésta consistió en que los niños dibujaran lo que sabían de ellos. La profesora, un tanto dudosa, incitó a los niños a que “demostraran lo que sabían” y comenzó a realizarles preguntas. ¿Qué son los mapuche?, les planteó, y como respuesta recibió un estruendo que nombraba “indígenas”. ¿De dónde vienen?, continuó; del sur, respondieron los alumnos. ¿Dónde vivían?; en rucas, chozas de paja. ¿Quiénes vestían pieles?, siguió la profesora; un tímido “atacameños” recibió de respuesta, sin hacer ni una corrección. Una niña complementó la respuesta diciendo que el agua era sagrada para ellos. A continuación les preguntó: ¿y más al sur, quiénes vivían?; los que vivían en canoas, le respondieron. ¿Y a qué se dedicaban?; a la pesca. ¿Y los atacameños?; a la agricultura. ¿Qué instrumento usaban los mapuche?; la trutruca.

De este modo los alumnos comenzaron a sacar sus libros y buscar ilustraciones sobre lo que entendían por indígenas; algunos sacaron el libro de ciencias naturales, donde encontraron representaciones de “canoeros”, “alacalufes” o “kaweskar”, como decía el libro; pero muchos encontraron en el libro de “Comprensión” lo que estaban buscando, un palín de chueca (bastón curvo para el juego típico mapuche), un collar de platería mapuche, unas puntas de flecha. Eso era lo que tenían que dibujar.

Por otro lado, en el octavo básico el conocimiento sobre los pueblos indígenas sólo se remitía hacia “lo mapuche”, pero enfocado en ciertas características fenotípicas que los alumnos asumían como perteneciente a lo indígena. Según ellos, lo referido a los pueblos originarios era parte de los programas de estudio de cursos anteriores, de los cuales no demostraban mayor interés. Algunos alumnos que poseían uno de sus dos apellidos de origen mapuche manifestaban un rechazo por identificarse activamente como indígena; ni siquiera desean tener contacto con sus lugares de origen o con sus raíces, prefieren vivir de acuerdo al modelo de vida que la ciudad les entrega.

En consecuencia, la identidad indígena en ambos cursos opera de forma negativa, ya que no hay un reconocimiento propio o aceptación pública de la ascendencia indígena a través de los apellidos, en este caso mapuche, aludiéndose sólo al apellido occidental. En algunos casos, el apellido mapuche es objeto de ocultamiento, situación que se torna desconocida incluso para sus compañeros y profesores, entre los que despierta asombro esta realidad. Esto nos demuestra cómo opera el proceso de blanqueamiento y de asimilación respecto de estos alumnos. Un alumno de cuarto básico reconoció que era mapuche, puesto que su padre lo era. Ahora bien, al referirse al tema prefiere disimularlo, mira al suelo y en voz baja comenta que no quiere que sus compañeros sepan que es mapuche, porque sabe que lo van a molestar. También se tiene de referencia a una alumna que sí se asume como mapuche. Ella plantea: “Soy mapuche porque mis padres lo son, mis papis eran del sur, y mi abuelo todavía vive allá. Algunos veranos vamos a verlo; allá también

están mis primos”. Esta alumna era objeto de burlas por parte de sus compañeros, y es frente a esto que los demás compañeros de origen mapuche preferían ocultar dicha situación.

En cuanto a los saberes previos, en el octavo no logran externalizarse, por lo que este conocimiento queda circunscrito en un espacio de carácter privado. Dichos saberes son escasos, toda vez que no hay interés por recuperar o aprender sobre sus ancestros, sus orígenes y su cultura. En algunos casos, los alumnos han perdido los vínculos con su cultura originaria, lo que los ha llevado a no reconocerse e identificarse como indígenas. Otros, en cambio, reconocen en sus padres la fuente de información, debido a que aún mantienen su lengua, aunque ellos no la conozcan y no la entiendan.

La alumna de cuarto básico que se adscribe a una identidad mapuche, en una determinada actividad reconoció en el libro de Comprensión un atuendo mapuche (un siquele o trapelcuchas, collar de plata a modo de pechera que usan las mujeres); dijo que ella tenía uno de esos. ¿Por qué?, porque ella es mapuche, y esa joya se la había regalado su abuela a su madre, y ésta debía dársela cuando ella se casara. Es una joya que ha pasado de generación en generación y de madre a hija al momento en que ésta contrae nupcias. Recuerda que a su abuela se la había dado su respectiva madre, y que su bisabuela había sido machi. Sus padres, generalmente, hablan mapudungun (lengua mapuche) en casa, pero no le han enseñado, aunque asegura que igual les entiende; comenta, además, que “me gusta mucho vestirme de mapuche; en mi casa hay harta ropa mapuche, y nosotros nos la ponemos cuando vamos a bailar a los nguillatunes, acá en Santiago”.

No se constata de manera real un estímulo en el aprendizaje de los alumnos respecto a la incorporación de este tipo de conocimiento, ya que no forma parte de los currículos educativos de la escuela; a pesar de ello, gran parte del cuerpo docente mostró cierta preocupación por dar a conocer a sus alumnos las diferencias culturales existentes. Sin embargo, la práctica educacional se aleja de este interés, ya que el tema de la diversidad cultural no es tratado de forma explícita por los profesores. Si bien en el cuarto básico se estimuló el conocimiento por la diversidad en términos étnicos, se les planteó como parte del pasado, como parte de la historia e inscrita siempre en el ámbito rural. Los alumnos consideraban que en las ciudades no vivían indígenas. Por su lado, y contradiciendo lo anterior, los escolares reconocen la diversidad étnica en el curso, ya que saben identificar quién es mapuche (los indican con el dedo), clasificándolos en “mapuche” o “medio mapuchito”.

Por otra parte, la profesora manifestó que no hace diferencia con sus alumnos, y los trata a todos por igual. El punto es que no sabía que tenía un curso pluriétnico, y que esto provocaba burlas entre ellos.

En cuanto a los alumnos, no surge en ellos el interés de aprender y conocer sobre otras realidades culturales, lo que se traduce en una falta de motivación en el acercamiento hacia los horizontes culturales existentes. Y de llegar a establecer algún tipo de contacto con otras culturas, sólo se reconoce de manera explícita a la etnia mapuche, dejando de lado a las demás representaciones étnicas existentes. Sin embargo, en actividades extraprogramáticas es posible observar cómo la diversidad cultural logra manifestarse a través de bailes y disfraces, situación que no significa su comprensión cultural, sino que sólo logra ser una representación colectiva de una actividad recreativa.

Hasta la fecha, los currículos no contemplan la valoración de la diferencia cultural en el proceso educativo. Frente al tema de la identidad se han desarrollado algunas experiencias piloto tendientes a resaltar la identidad local de las comunidades. Por ejemplo, la escuela, junto con el Centro Cultural Bellavista, del Ministerio de Educación, desarrollaron un trabajo relacionado

con identidad local, “lo que ayudará a que ellos puedan valorar su cultura a partir de lo más cercano y conocido”³. La actividad consistía en que los alumnos tenían que pedirle a un adulto que les contase un cuento, una historia o una leyenda para posteriormente redactarla.

Vector de convivencia

Las relaciones establecidas por los alumnos, tanto dentro como fuera del aula, se encuentran marcadas por la diferenciación de grupos por género, en que tanto hombres como mujeres muestran mayor afinidad con sus mismos pares. Las interacciones se desenvuelven dentro de relaciones marcadas por el poder, donde los alumnos, por medio del amedrentamiento, logran imponerse sobre los demás. Los conflictos centrados en la violencia no se dan únicamente en los recreos, como espacios de esparcimiento, sino asimismo al interior del aula, incluso en presencia del profesor. La fuerza es, por tanto, el medio que legitima la imposición de un alumno sobre otro; sin embargo, la violencia no sólo obedece a parámetros físicos, pues también se dan los verbales, donde el lenguaje cobra real trascendencia y define constantemente la interacción personal de los alumnos. Es a través de estos espacios discursivos por los que es posible observar cómo se emplean estereotipos que permiten discriminar a otros. La resolución de los conflictos cotidianos a nivel de curso y a nivel de alumnos, en general, es a golpes: “Él me pega, yo le pego, y si me pega más fuerte, yo le devuelvo más fuerte”.

Normalmente, es en un ambiente distendido donde encuentran cabida las bromas y burlas, aflorando los sobrenombres que buscan descalificar al otro. Estos estereotipos se centran principalmente en distinciones o rasgos raciales, pero también se distinguen aspectos de carácter económico, que aluden a una determinada situación social, como es el tipo de vivienda, su construcción, su posesión (propia o arrendada) y el trabajo de los padres, como es el caso de una alumna de cuarto básico a quien sus compañeros y otros alumnos de la escuela la molestan por ser mapuche y demostrarlo. “Me molestan, me dicen Pan, porque mi apellido es Neculpan, y además mi papá es panadero”.

Estas categorías se perciben directamente en un conflicto y son la clara adhesión de marcados modelos construidos socialmente, siendo reflejo del entorno que los rodea. Los alumnos se reconocen como “niños problema”, debido al reiterado estereotipo y prejuicio que recae sobre su propia escuela y su entorno, zona reconocida por su condición de alto riesgo social. Por lo tanto, las relaciones personales quedan sujetas a modelos centrados en la dominación, donde se crea el escenario propicio para el surgimiento de ciertos líderes.

La figura del profesor también se adhiere a este modelo dominante; es decir, impone su autoridad a través de métodos basados en la sanción y el castigo. Esta situación es reproducida por los alumnos, lo que dificulta aún más las relaciones personales al interior de la sala de clases. Estos elementos impiden la fluidez comunicacional entre los actores involucrados, el profesor adquiere un rol conciliador frente a los conflictos, lo que se traduce en cambiar de lugar a los alumnos, generando una alta movilidad en la sala de clases, ya que los más inquietos y desordenados distraen al resto de sus compañeros, por lo que son aislados sentándolos solos; una práctica que es desarrollada habitualmente.

Los alumnos transitan libremente por la sala de clases, son sólo algunos los que mantienen el orden, generalmente se ubican cerca del pizarrón y de la mesa del profesor, pues los más bulliciosos suelen colocarse en la parte trasera de la sala

Como las relaciones entre los alumnos son mediadas por la imposición, es difícil encontrar un reconocimiento hacia el otro basado en el respeto y en la valoración de los diversos elementos sociales y culturales. Por lo tanto, al interior de las prácticas escolares no se observa una actitud manifiesta tendiente a comprender y acercarse al alumno a otras culturas, del mismo modo que no se observa una valoración de la propia realidad cultural. No obstante lo anterior, confiesan no sentirse discriminados en términos sociales o culturales, discurso que se contrapone a las conductas que implícitamente manifiestan cotidianamente.

En este sentido, los alumnos de octavo señalan abiertamente que no existen distinciones respecto de quienes tienen ascendencia indígena (mapuche en este caso), porque les es indiferente debido a la poca trascendencia que tiene el tema en su medio social. No es el caso del cuarto básico, ya que la alumna que se identifica como mapuche, respecto de la discriminación comenta: “Estos huincas no saben nada, ellos se creen chilenos pero no saben que los verdaderos chilenos somos nosotros, los mapuche”. Mientras, una compañera hacía el gesto y la exclamación con la cual la molestan: “Ata peñi, ata peñi”⁴, al mismo tiempo que imitaba los movimientos de una danza sioux de algún western.

Son también los rasgos fenotípicos los que permiten establecer negativamente las bromas y burlas, menoscabando la personalidad y autoestima de los alumnos. Ello quedó evidenciado en una situación que fue posible observar donde una alumna de octavo año, con un apellido mapuche, debido a sus características físicas, fue objeto de constantes burlas, a quien calificaron de “moai”, mientras ella respondía y se defendía a través de golpes y verbalizaciones; sin embargo, sus compañeros continuaban ejerciendo esta actitud. Ella, en un primer acercamiento, negaba su ascendencia indígena; posteriormente la reconoció, pero no le entregaba ninguna importancia, pues no se identificaba con la etnia mapuche.

En el cuarto básico se vivencia una actitud similar, ya que hay un rechazo manifiesto hacia los niños mapuche, se les molesta gestual y verbalmente; “el indiecito, el indio, el pañi peni, ata pañi, mapuchito”, son apelativos que en general usan los alumnos de forma despectiva hacia ellos. Otro menosprecio utilizado, pero ya no solamente hacia los mapuche autodefinidos, se refiere a connotaciones raciales; “cállate, negra”, le dijo un compañero a una niña. Y también, respecto de las características físicas, los niños gordos no se libran de ser objeto de burla.

Los estereotipos no sólo son definidos por los alumnos, sino también por los funcionarios de la escuela; es el caso de una empleada administrativa que explicó el uso de éstos en un acto de discriminación: comenzaron a pedir los cuadernos de comunicaciones a algunos alumnos (los más desordenados); en eso, uno de ellos, con apellido italiano, fue reprendido por tener su cuaderno roto. La mujer le dijo: “Usted tiene nombre italiano, y los italianos son súper ordenados, trabajadores, se levantan temprano; usted no puede ser tan desordenado”.

Otra forma de estereotipo generalizado es creer que los hombres son más desordenados que las mujeres, situación que en la realidad se equipara y que puede ser revertida en caso de conflicto donde las mujeres actúan en igualdad de condiciones para enfrentarse a sus pares. Las relaciones de género también se canalizan a través de actitudes de rechazo e incluso de dominación. Se pudo observar entre un recreo y otro que algunos alumnos asean la sala, normalmente son mujeres las que realizan esta actividad, muy de vez en cuando participan varones. Frente a esta situación, un compañero gesticulaba y asumía una actitud de dar órdenes a sus dos compañeras que barrían la sala; “barran, barran”, decía, mientras aplaudía incitando a que se apresuraran.

Respecto al rol que adopta el profesor al interior de la sala de clases, generalmente las actividades presentadas a los alumnos encuentran poca aceptación y disposición para ser

desarrolladas. En este ambiente, la intolerancia no sólo surge a través de los escolares, sino que el maestro muestra rasgos de intransigencia y de discriminación, especialmente cuando no logra imponer su autoridad. De este modo, las normas u órdenes que deben ser aceptadas por los educandos se desarrollan en un ambiente poco armónico, ya que el docente debe gritar constantemente para lograr la atención de sus alumnos, quienes se muestran generalmente desinteresados por acatar cualquier tipo de normatividad impuesta, y si se obedece se hace de forma defensiva y altanera. Situación que se observa preferentemente en estudiantes que tienen problemas de conducta dentro del octavo básico.

El profesor reconoce la falta de interés de sus pupilos, lo que también se observa en los apoderados, quienes no demuestran preocupación por el rendimiento escolar de sus hijos, así como tampoco son partícipes de las actividades que realiza la escuela. Más aún, observan con preocupación el futuro de los alumnos, ya que están seguros de que muchos de ellos no continuarán sus estudios, y si lo hacen será en escuelas nocturnas.

El ejercicio de la discriminación por parte de los maestros se manifiesta en el trato que tienen hacia sus escolares: quienes no trabajan en clases son calificados de “flojos”, se les llama la atención delante de todo el curso y se les exhibe públicamente. Así aparecen otros calificativos, como “te dedicas sólo a molestar...”, “no haces nada...”, “pasan sentados todo el santo día...”, “tú eres el que menos trabaja y después pides notas...”. Estos llamados de atención buscan particularizar y focalizar el castigo en términos sociales.

Otra forma utilizada como medio represivo es ir a dejarlos a sus casas, acción llevada a cabo por un auxiliar de la escuela, fenómeno que se presenta debido a la cercanía de las viviendas al establecimiento; por tanto, en caso de que se extralimite el alumno en su comportamiento cabe la posibilidad de enviarlo a casa, a lo cual temen, debido a que ahí se enfrentan con sus padres y deben volver al día siguiente en su compañía. Generalmente, ante el llamado de atención del profesor, el alumno responde y rebate las decisiones, situación que no es compartida por todos los componentes de la clase, quienes reprochan la conducta insolente de esos compañeros, ya que valoran y respetan en cierta medida la dedicación sus maestros. Esto se evidencia con claridad en los estudiantes de octavo básico.

Del mismo modo, una forma de castigo corresponde a la expulsión de la sala de clases, aunque esta práctica se tiende a evitar, pues es preferible tener al alumno dentro de la sala porque es más fácil controlarlo, ya que enviarlo afuera implica, además, un riesgo para los que están en clases, debido a que son una distracción.

Los distintos espacios de la escuela también describen diferencias en el comportamiento de los alumnos, lo que incide directamente en sus interrelaciones, al ser separados en dos patios. En uno juegan los más pequeños y en el otro los más grandes, práctica comúnmente utilizada con el fin de que los mayores no puedan violentar a los más chicos.

El entorno percibe a los alumnos como parte integrante de la comunidad, lo que se observa en actividades extraprogramáticas realizadas por la escuela. Este espacio se muestra abierto al desarrollo de nuevas y variadas actividades, pese a que los de octavo año muestran una constante apatía por participar en ellas.

Los alrededores de la escuela se caracterizan por la presencia de viviendas pobres, por edificios y departamentos que dejan entrever una clara dificultad para convivir debido a lo reducido del espacio. Existen pocas áreas recreativas con juegos y plazas, las zonas verdes son mínimas y es frecuente ver en las esquinas grupos de jóvenes “pateando piedras”. Debido a la cercanía de las casas de los alumnos a la escuela, existe como práctica habitual dejarlos salir, de este modo se evita

que salten los muros y escapen. En este sentido, permitirles de forma gradual ciertos grados de libertad posibilita un mejor conocimiento de las actividades que realizan y, sobre todo, una mayor responsabilidad.

Las interacciones que se establecen con otros grupos fuera de la sala de clases están marcadas por la territorialidad, actúan en base a un espacio definido que les pertenece y protegen. Además, el contacto con otros alumnos de diferentes cursos permite que afloren ciertos recelos por compartir en una misma actividad.

A través de una sesión de conversación con los alumnos de octavo, dieron a conocer sus impresiones sobre lo que entendían por discriminación y su práctica al interior de la escuela. La gran mayoría de ellos señala una posición contraria al ejercicio de la discriminación; sin embargo, en algunos casos específicos se planteó una postura distinta, ya que reconocían públicamente ser sujetos discriminadores. La forma más habitual y cotidiana de discriminación, como se expuso anteriormente, es por medio de burlas, bromas y apodos que dan cuenta de rasgos fenotípicos, siendo la principal causa de discriminación. Respecto a la procedencia indígena reconocida a través de los apellidos, no se ve gran distinción, ya que muchos en la práctica desconocían hasta ese momento el origen de algún compañero con ascendencia indígena. A quienes sí se reconocen con raíz mapuche y se identifican como tales, esto no les ha supuesto ningún problema para relacionarse con los demás. Es el caso de una alumna que cuenta con la beca indígena, aunque reconoce conocer muy poco de sus orígenes.

Otros, en cambio, no le dan mayor relevancia, toda vez que no se reconocen e identifican como mapuche o indígenas, a pesar de la posesión de uno o los dos apellidos, ya que no sienten esa cercanía y ese apego con la cultura de sus padres y abuelos.

Por lo tanto, la discriminación es descrita con un carácter negativo y restrictivo, ya que el discurso que opera es el de la igualdad que niega la diferencia, “todos somos iguales...”; aunque, en la práctica, varios alumnos se sentían discriminados por sus compañeros, siendo objeto de aislamiento, burlas y violencia física. Además, reconocen que por parte de los profesores no existe ningún tipo de discriminación; de acuerdo a los estudiantes, los maestros nunca hacen distinciones.

Sin embargo, en la relación establecida entre el docente y los alumnos de cuarto básico, esta situación difiere concretamente, ya que el profesor trata a algunos escolares de forma distinta respecto del resto de sus compañeros, produciéndose claros favoritismos, privilegios y un trato más deferente. Estos son los alumnos que se sientan al frente del puesto de la profesora.

La discriminación es asociada con frecuencia a factores raciales, como señala un funcionario administrativo de la escuela, pues era usual observar en los alumnos la utilización de categorías discriminatorias como “peruano”, para dar a entender rasgos negativos, aunque se reconoce que estos hechos están en retirada.

Vector de pertenencia

Respecto a la educación entregada, existen ausencias importantes de apoyo a los estudiantes; carecen de programas tendientes a superar las dificultades propias de la marginalidad, realidad que queda en manos de profesores que no cuentan con la preparación adecuada ni con herramientas específicas para hacer frente a estos problemas. No hay una política definida sobre las tasas de ausencia escolar y deserción. El ausentismo pasa a ser una preocupación personal del profesor,

debido a que la escuela no realiza seguimientos a sus alumnos respecto a la asistencia. Sin embargo, y de forma excepcional, la Municipalidad de El Bosque cuenta con un departamento encargado de estos asuntos, buscando disminuir la tasa de ausentismo y su posterior deserción en algunos casos. En cuanto a los programas de focalización para el aprendizaje se cuenta con clases de reforzamiento, pero sólo para las asignaturas de lenguaje y matemáticas, consideradas la base programática de los currículos tradicionales.

En este orden, los profesores dan cuenta de la falta de recursos para hacer frente a las diversas demandas que deben enfrentar, como es el caso de la biblioteca, que no cuenta con personal que permita su funcionamiento, por lo que los niños y niñas no pueden hacer uso de ella directamente. Así, por ejemplo, el día 24 de octubre, los alumnos de cuarto básico tenían prueba del libro de cuentos “La hormiguita cantora”. Algunos no lo habían leído, puesto que no pudieron comprarlo; la profesora los regañó: “Ustedes tenían que hacerlo comprar”. Frente a esto, la escuela no cuenta con el material que se les exige a los alumnos.

El tipo de programas que sí se desarrollan en la escuela corresponden al área de salud, específicamente dental, los que se han incorporado a través de convenios con el consultorio local. La alimentación se otorga a través de los programas desarrollados por el gobierno a través de la Junta Nacional de Jardines Infantiles (Junji).

En términos concretos, la escuela cuenta con los siguientes programas:

- a) Programas de atención a la marginalidad: El colegio no tiene recursos para dar algún tipo de becas; el sistema de becas es el que otorga el Ministerio de Educación.
- “Programa Adopta un Hermano”, implementado hace tres o cuatro años en la escuela. Corresponde a tutorías académicas y apoyo afectivo, entregadas por jóvenes universitarios.
 - “Programa de la Vicaría de la Familia”, proyecto de ayuda a las mujeres que trabajan. Consiste en cuidar a los niños de la escuela, manteniéndolos en ella en actividades recreativas. En este proyecto actualmente participan tres mamás del sector (no apoderadas) como monitoras. La vicaría ha facilitado especialistas para capacitar a estas tres mujeres, además de incorporar una asistente social y una psicóloga infantil.
 - Programa de alimentación, desayuno-almuerzo.
 - Control y salud dental y psicológica, el consultorio les hace seguimiento médico, una vez al año se les practica un chequeo médico.
 - Almuerzo los días sábado y domingo. Comedor abierto (no restrictivo a los alumnos de la escuela). Actualmente se hacen 40 almuerzos gracias a los alimentos que recolectan. La canasta de alimentos corresponde a fideos, arroz, legumbres y aceite.
 - Ayuda de los Salesianos: oratorio festivo. Sábado por medio se realizan actividades recreativas con alrededor de 100 niños.
 - Programa del CONACE sobre prevención de drogas.

A futuro, la directora pretende impulsar un proyecto de educación sexual (producto de los casos de prostitución infantil detectados en quinto básico), dirigido a padres y alumnos.

- b) Programas sobre marginalidad educativa: Si bien la escuela no cuenta con programas ni mecanismos de control de la deserción y el ausentismo, a partir de este año, y debido al alto

índice de alumnos de sexto que no sabían leer, se implementó un programa de nivelación de lectura y escritura para cumplir con el proyecto educativo, obteniendo buenos resultados. Para el 2004, el programa se focalizará en la producción de textos.

- c) Programas de focalización: La escuela no cuenta con este tipo de programas, los problemas de aprendizaje y de conducta no son canalizados por alguna instancia separada y específica dentro de la estructura educativa. Para el caso se han implementado clases de reforzamiento (reemplazando las horas de religión).
- d) Programas de control contextual: La principal iniciativa de control contextual se refiere a un acercamiento de la escuela a la comunidad. El objetivo fundamental es darse a conocer como el espacio de educación de los niños del barrio. Por ejemplo, el día 30 de octubre la escuela realizó un “carnaval de disfraces”, donde toda la comunidad escolar, es decir alumnos, profesores y auxiliares, junto con carabineros, recorrieron el sector al son de una murga. En este contexto se entregó a la comunidad información relativa al proceso de matrícula para el año 2004.

Entrevistas

Entrevista N° 1

Directora de la Escuela Presidente Salvador Allende, El Bosque

¿Le atribuye importancia a incluir en el proceso educativo de los niños el tema de la diversidad cultural?

Indudablemente que es importante, claro que sí. Pero yo creo que estamos todos aquí en una situación de contradicciones, de no saber qué hacer, porque, por un lado, las necesidades que el mismo entorno te está exigiendo es que el niño se maneje más a nivel internacional, que maneje inglés, que se maneje por lo menos en un lenguaje técnico. Pero, por otro lado, están las raíces. Entonces, cómo puedes compartir esas dos cosas, que el niño aprenda, sea capaz de enfrentar esta sociedad, este mundo de ahora, y que al mismo tiempo respete valores de sus raíces; ahí yo creo que está el problema de nosotros como escuela. Porque hay ciertas prioridades, nosotros tenemos que cumplir con determinados programas, pero al mismo tiempo nos tira la parte cultural, ¿de dónde venimos?; los niños tienen que conocerlo.

¿Usted nota algún tipo de exigencia implícita por parte de los alumnos en conocer sus raíces, o más bien hay un alejamiento de ellos hacia un interés por conocer esa historia?

Yo creo que todo depende de cómo tú se la presentes, de cómo tú captas la atención del niño. Si uno sabe captar y lo hace de manera entretenida y amena, el niño se interesa y participa y trabaja en el tema.

Por ejemplo, cuando yo llegué aquí, hace dos años, había un programa de interculturalidad donde se les enseñaban las raíces, las vestimentas, pero de forma bien entretenida, con bailes; los niños hacían sus cosas, preparaban ellos mismos su material. Hubo un grupo que se interesó, un grupo. Cuando eso se quiso hacer de forma masiva, con un curso completo, no funcionó.

¿Y los interesados eran alumnos con ascendencia indígena?

No todos, no necesariamente. No porque los niños tengan apellido indígena están más interesados por el tema.

Hicimos un intento con el profesor de educación física, que tiene un taller folclórico, y empezamos a trabajar el tema cada vez un poquito más, retrocediendo en el tiempo. Y enganchó, con varios niños, con baile. El baile. Pero de esa manera, captando la atención de los niños. Vamos a hacer una unidad de historia de Chile, la vamos a trabajar como unidad extraprogramática, donde vamos a estar toda una semana trabajando solamente el tema de la historia de Chile. Lo vamos a hacer en septiembre. Y ahora en mayo tenemos geografía de Chile, la unidad.

Así, vamos de a poquito, de distintas formas, buscando los caminos para que los niños se puedan interesar por lo que es su historia. Pero cuesta muchísimo. No se interesan, es que los niños tienen otros intereses ahora. El que tú les vengas a hablar de la lengua mapuche, con el material que nosotros tenemos ahí de la lengua mapuche, se ríen.

¿Se ríen del material o de la lengua mapuche?

Se ríen de la idea. Tú les planteas la idea y se ríen (los grandes). Entonces, ¿qué estamos haciendo con los chicos? Estamos con kinder, y con el material que tenemos les vamos diciendo que esto es la gallina, pero fíjese que en lengua mapuche se dice de otra manera, les ponemos el dibujito. Pero partimos por el kinder, y ahí les mostramos, y que ellos se familiaricen con el idioma.

¿Pero cómo se puede trabajar el tema de que los niños más grandes no tomen para la risa este tipo de iniciativas, siendo que ellos mismos tienen compañeros mapuche?

Es que, aunque tengan compañeros, todavía hay una cierta... un mirar en menos a todo lo que es de origen mapuche; los niños aquí, si bien es cierto que nosotros jamás nos hemos planteado siquiera hacer una suerte de discriminación, se da entre los mismos compañeros. Por el hecho de tener un apellido mapuche, de repente lo toman para la chacota; entonces, eso mismo dificulta las cosas con los grandes. Por ello, la única manera que tenemos con los grandes es a través de cosas más animadas, más movidas, que es el baile. Y estas exposiciones y estos trabajos y estas unidades donde ellos se van a ver obligados porque, bueno, la escuela entera está trabajando en esto.

¿Pero cómo se puede fomentar o incluir en ellos el tema de la tolerancia?

Mientras no parta esto como un cambio social, vamos a tener siempre el problema de la tolerancia aquí dentro de la escuela, porque esto viene del entorno, viene de los padres, viene de la comunidad, viene de afuera. Los esfuerzos que hace la escuela son muchos, pero los resultados son muy pocos, porque tiene que partir del hogar también, un cierto grado de tolerancia, y ellos no la tienen. Sí, la lucha con eso nosotros la tenemos a diario aquí. Entonces, el concepto de tolerancia no se maneja entre los adultos; por lo tanto, en la actitud, menos. Tener una actitud tolerante debería partir de los padres, del entorno. Y no la hay. Ellos son tolerantes cuando están recibiendo en alguna medida un beneficio, pero tú les cortas el beneficio y se termina la tolerancia también, se te van encima abiertamente. Y los niños ven, ven que no hay tolerancia; ven si el padre desprecia o se siente disminuido. Porque en el caso de los padres que tienen apellido indígena, ellos se sienten disminuidos, una cuestión de autoestima. Como yo tengo este apellido, y no tengo el otro, no tengo acceso a esto, ni a esto otro. Vivo en una comuna pobre, que tiene el cartel de pobre; en consecuencia, la autoestima es baja. Si vivo en El Bosque y se agrava si tengo un apellido mapuche, ¿qué posibilidades tengo?

Dentro de lo marginal, se tornan los más marginales.

Exacto. Y eso parte en el hogar, porque el niño está viendo que su padre tiene problemas, que su madre tiene problemas, él también los va a tener. Entonces, ahí se convierte, asimismo, en un problema de autoestima. Porque una cosa lleva a la otra, este es un círculo vicioso que no sé si alguna vez lo vamos a poder romper. Pero es un círculo.

Usted me informó que el tema de la multiculturalidad estaba siendo trabajado desde el Ministerio de Educación. Si el colegio incluía una política multicultural, era sólo porque el ministerio se lo estaba pidiendo.

Sí, y hubo varios intentos de implementar una multiculturalidad, incluso incorporar la lengua mapuche como un segundo idioma, que la enseñáramos acá, con material que el ministerio mandó; el ministerio invirtió yo creo muchos recursos, el material es de buena calidad, pero no encuentra eco.

Usted me dijo que tenían otras prioridades que centrarse en una política de multiculturalidad, ya que tenían problemas de drogadicción, que había que trabajarlos antes de enfrentar esto otro.

Exacto. Mira, el año pasado tuvimos un problema grave de prostitución infantil que detectamos en niñas de quinto básico. Fue bastante serio, tuvimos que ir hasta el SENAME, porque se nos escapó de las manos. Además que para la escuela no era una función que tenga que cumplir. Nosotros tuvimos que dar cuenta. Pero nosotros tenemos esos problemas, hubo una red de prostitución de cinco a siete niñas e iba cundiendo, empezó con dos y ya cuando nosotros lo descubrimos había siete. Y nosotros como escuela tomamos, trasladamos el problema a las metas que nosotros trabajamos. Porque nosotros estamos sujetos a metas que cumplir pedagógicamente, por lo que tenemos que preocuparnos de eso como primera prioridad. Ahora, han sido tantos los problemas que les hemos puesto a los niños. Nosotros detectamos problemas de drogadicción, que los perdimos, se van del colegio. Entonces, yo no sé si las medidas que tomamos fueron las mejores. Porque los pusimos en contacto con Seguridad Ciudadana, con asistente social, que la asistente social visitara los hogares, y ahí se vieron tan como cercados que dijeron: “No; aquí la escuela nos da mucho problema, así que nos vamos”.

De todos los casos que detectamos el año pasado conservamos algunos, pero varios se fueron. Los perdimos. Aparte de eso, los programas de prevención de drogas que hay del ministerio, del CONACE, nosotros los trabajamos de primero a octavo; junto con eso agregamos dos horas más a la asignatura de comprensión del medio natural, de primero a octavo, y de esa manera vamos a trabajar con alumnos y apoderados el tema de la sexualidad. No como un tema transversal, sino con dos horas independientes, pero trabajar específicamente el tema de la sexualidad de primero a octavo. Con apoderados y con niños. Incluso tengo el programa hecho, y estamos trabajando en el material, y como no tenemos muchos recursos, estamos todas pintando, sacando fotocopias. Entonces, en la primera reunión de apoderados que tengamos en mayo, vamos a trabajar el tema, y de ahí con los niños. De esa manera vamos a trabajar el tema de la sexualidad.

¿Y cómo reciben los apoderados esta iniciativa?

El centro de padres está fascinado, están contentos, porque existe una cantidad de niños aquí abusados sexualmente, también es un tema muy serio. Yo he estado por micrófono, en las formaciones, dando mensajes sobre eso, todos los días: tengan cuidado con su cuerpo, que nadie los toque, que nadie les toque las partes de su cuerpo que el traje de baño les cubra. De esa manera empiezan a tomar conciencia. Así, todos los días vamos transmitiendo información desde que detectamos esos problemas que teníamos. Estamos transmitiendo algún tipo. Y ahora el programa va de lleno, incluso con actividades semestrales, clase a clase. Es una cuestión estructurada. Porque el problema que tenemos es grave, y tenemos que enfrentarlo.

Abí se topa con un punto que es transversal a la educación, que es tolerancia y autoestima; o sea, hasta qué punto los niños logran situarse con una posición de respeto hacia otro, cómo se puede trabajar la autoestima de ellos mismos, que se valoricen como personas. ¿Cómo lo han trabajado ustedes?

Yo estoy desde el año pasado aquí, y esta escuela ha tenido problemas muy grandes, es una escuela crítica, y eso te indica que aquí los niveles de aprendizaje son muy, muy bajos, en todo sentido, en todos los aspectos. La autoestima..., se trabaja por casos, no se trabaja en forma general, para toda la escuela, porque hay cosas que te funcionan con un grupo de niños y otras que no te funcionan, tiene que ser un trabajo focalizado. De repente tenemos que resolver el problema del hogar para mejorar la autoestima del niño.

Hoy día mismo vino la presidenta del centro de padres. ¿Qué problema tiene?, tiene dos problemas que vamos a tener que enfocar. Tengo dos niños que hacen pataleta y se tiran por ahí en el patio. Están todos en clases y ellos dos intermitentemente tirados de guata en el suelo. Contando los granitos de tierra. Pataleta, hacen pataleta. No toleran frustraciones; pero por qué. Cómo trabajamos nosotras con ese niño. A lo mejor tendríamos que hasta solucionarle el problema en el hogar, y eso sobrepasa las expectativas y el trabajo de la escuela. Pero de repente lo hacemos, porque tenemos que hacerlo, porque para mí sería más fácil hacer lo que hacen en otras escuelas, echarlos, y los niños se van deambulando de escuela en escuela. Los echamos no más, es más fácil, me sacó el problema de encima. Pero qué tenemos que hacer, apoderado, la señora vive con 17.000 pesos, es sola, inválida, lo único que ha conseguido son muletas, si el niño está viendo eso, su madre que no puede trabajar, que tiene necesidades, dime: ¿qué autoestima va a tener? No conoce a su padre; cuando lo conoció, su padre no se interesó por él. Entonces, el chiquillo hace pataletas, lo echo, qué hago con él. Pues vamos haciendo campañas, tenemos tres o cuatro apoderados que están muy escasos de recursos, hacemos una campaña de recolección de alimentos; a esta señora la vamos a postular en un proyecto de la municipalidad. Porque la señora dice: “Yo sé coser”. Tengo una máquina, y el taller al que le cosía me exigía mayor calidad; entonces, qué es lo que necesito: una Overlock. ¿Se va a comprar una Overlock con 17.000 pesos? No puede.

Ahí, que los apoderados vean si ella puede postular a un proyecto donde la municipalidad le compre la Overlock para que ella pueda trabajar, y así. Entonces, señora, vaya a ver a la casa si está bien, empiece a moverse como centro de padres, postúlela a un proyecto, y así nosotros trabajamos con el niño de ella. Cuando el niño vea que su madre es una mujer que está trabajando, que está produciendo, que es útil, que le cambió la vida, que tenía una depresión severa; yo creo que vamos a poder trabajar con el niño también. Pero hasta eso tenemos que hacer. Una política general en la escuela no funciona en ese sentido

¿Cómo detectan los problemas?

Por los niños; el niño demuestra tener problemas, problemas conductuales. Aquí los niños, abiertamente, y comenzamos a investigar y vamos conociendo el caso y ahí. Aquí hay madres prostitutas y drogadictas, niños que hemos tenido que derivar a un internado porque no los podemos tener aquí, porque es un riesgo que estén en su casa. Están más seguros aquí que en su casa.

Son grupos focalizados. El año pasado tenía almuerzo, se daba almuerzo sábados y domingos, pero se prestó para abusos también. Se corrió la voz, nos cundió mucho y era gente que no quería cocinar; entonces, no estábamos recibiendo la gente que realmente necesitaba, y tuvimos que cambiar la política. Vamos a detectar, a través de los profesores jefes, cuáles son los casos graves, que verdaderamente necesitan ayuda y vamos a ir puntualmente la escuela con el centro de padres a ese caso; por eso que estamos haciendo esto ahora. Estamos haciéndolo focalizado y viendo la forma. Los ingresamos al Programa Puente, como primera medida para solucionar el problema. Otro caso fue el de una señora que dos veces la pillaron los vecinos tratándose de tirar a la línea del tren con sus dos niños.

Esos casos son los que estamos trabajando, porque imagínate los niños cómo estarán. Se trabajó con los niños y la apoderada. Buscándole un empleo, ingresándola rápidamente al Programa Puente. Yo mandé un informe, y afortunadamente lo hicieron, y eso le permitió recibir una pequeña cantidad de dinero y ya, por supuesto, los niños y ella están mejor. De repente, la función nuestra no es solamente dentro de la escuela, y junto con eso las metas que nos exige el ministerio.

¿La escuela no cuenta con asistente social?

No, la asistente social es la del consultorio. Hay casos de niños con hiperactividad y los mandamos al psicopedagogo, y va en jornadas externas. Y así lo podemos solucionar; otros niños que están en tratamiento con medicamentos y podemos controlar la hiperactividad y podemos trabajar en clases, pueden trabajar y se mantienen en clases; a otros les bajamos la jornada, niños que es imposible que estén todo el día en la escuela porque es muy agotador para ellos estar hasta la una y media. Y así, buscándoles la solución a los niños. Y de esa manera hemos logrado subir los rendimientos, que es lo que nos han pedido; se ha mejorado el comportamiento en clases; los apoderados tienen otra percepción de la escuela. Una prioridad era sacarse el estigma que traíamos de antes. Era un estigma muy tremendo, y desde la creación de la escuela. Que aquí venían nada más que delincuentes, y no, el apoderado ya tiene una visión diferente de la escuela; por lo tanto, la actitud con la que viene es también diferente. Tenemos apoderados que vienen a colaborar, que se ofrecen a colaborar, no como antes que venían a garabatearnos no más, y a gritar. Ahora: “Señorita, yo veo que ustedes se están preocupando de mi hijo, de mi hija; entonces, ¿en qué puedo aportar yo?”. Hay un apoderado que va a venir el sábado con su soldadora a ponerle protecciones a las ventanas. Hay una actitud diferente del apoderado. Y así hay varios.

Estos cambios no se producen de la noche a la mañana, se demoran. Pero en la medida que nosotros vayamos convenciendo al apoderado que estamos verdaderamente preocupados de los niños, que queremos que los niños mejoren, yo creo que ellos también se van a incorporar.

Este año tenemos Boy Scout, empezamos este sábado y tuvimos 60 niños, esperamos más, pero son 60 niños que están interesados; pero los grandes, no. Con los grandes no hay caso.

Hasta sexto, nosotros tenemos una participación importante de niños en las actividades. Tenemos el Oratorio Festivo, que viene un padre salesiano, con montón de alumnos salesianos, y vienen 200 niños, y participan en actividades y se ven súper contentos. Pero de primero a sexto; séptimo y octavo no participan en nada, no vienen. Yo pensé que los Scout los iba a atraer, pero no, me equivoqué. Vine exclusivamente el sábado para ver cuántos niños grandes teníamos... ni uno.

¿Cuáles son los intereses que manifiestan ellos?

El sexo. Yo diría que esa es su primera curiosidad. Por eso estamos enfocando esto a los cursos grandes. Están, bueno, despertando, entonces para ellos es como la niña, las chiquillas, tocarlas. Pololear. Esa es una prioridad, salir, la calle; les atrae mucho la calle. Y lo que encuentran en la calle, los amigos, los pares, son muy importantes, tener relaciones con sus pares. Pero así la actividad que la escuela les ofrece, yo en los dos años que llevo acá, no he encontrado una actividad en la que ellos elijan: “Ya, tía, vamos a participar todos, esto sí nos gusta, esto sí es entretenido”. Lo hemos conversado con ellos. Qué les gustaría hacer: “Esto, esto y esto”, y después no participan. Es difícil trabajar con los niños en esta época, en este mundo.

¿Los índices de drogadicción que hay en el octavo son muy altos?

No tanto; para el medio en que estamos y tener una gran cantidad de padres drogadictos y traficantes, no es tanto. Yo creo que en el octavo, a grandes rasgos, deben ser tres o cuatro casos de niños que abiertamente

declaran que son consumidores. Más problemas tenemos de embarazo adolescente. El año pasado abandonaron cuatro niñas, con sus respectivas parejas, y se fueron.

¿Y no hubo manera de atajarlos?

Se les ofrecieron facilidades. Las niñas al final se licenciaron, lograron llegar a fin de año; pero los niños, no. Ya tenemos una pareja de séptimo también, y están viviendo juntos. La niña se fue de su casa a vivir con el pololo, el niño es de octavo, tiene 14 años; ella, 13.

Otro caso aparte, psicólogo, Paz Ciudadana, asistente social, el niño decía que iba a trabajar para mantenerla; esa es la idea: “Vuelve a la escuela, vuelve a la escuela”, le decíamos. Pero a través de Paz Ciudadana y la asistente social logramos que ella volviera; ella está viniendo, pero él no.

¿Y él está trabajando?

Seguro que no. Si tiene 14 años, dónde. Entonces, también se enojó conmigo: “¡Que no, que me voy de esta escuela, escuela de porquería!”. Porque nosotros nos metimos, le sacamos a la niña de la casa. Ahora, la mamá de él está tratando de que le den la custodia de la niña, porque la mamá de ella murió y el papá, nada. Pero la niña toma sus decisiones; buenas o malas, las toma.

El tema de los anticonceptivos, ¿cómo lo toman ellos?

Ese tema no se ha trabajado, queremos llegar a ese tema. En séptimo y octavo, los profesores de Comprensión del Medio van a tomar exclusivamente el tema. En séptimo y octavo, en algún minuto tendrán que llegar, pero han ido tocando el tema desde sus comienzos, viendo también la parte valórica, que no sea solamente la parte biológica, sino que vayan mezclando la parte valórica con la parte biológica y de esa manera ir abriéndoles una visión diferente de lo que es la sexualidad.

Este tema lo vamos a ir trabajando desde kinder, porque tenemos embarazos adolescentes en séptimo y octavo y en quinto tenemos prostitución infantil. El programa que vamos a empezar es desde primero básico, clase a clase, con una profesora que en el verano hizo un curso en la Escuela de Medicina de la Universidad de Chile; el material que le dieron lo vamos a aplicar aquí. Vamos a trabajar el autocuidado, de manera que la niña y el niño, desde chiquititos, sepan.

En la primera clase que tuvimos en octavo –para que veas hasta dónde llega–, la profesora llegó espantada. “¿Qué pasó?”. “Un niño me pregunta si es pecado hacerlo con la hermana”. El impacto de la profesora... yo creo que lo acusó... ella empezó “que no, que es tu hermana, es familiar, consanguínea...”, y él le responde: “Pero bueno, ¿y la necesidad?, ¿cuál es el problema si es por necesidad? No es por una cuestión afectiva, sino por necesidad”. O sea, desde ahí tenemos que empezar nosotros a trabajar el tema. Por eso es tan urgente en esta escuela, al menos esa parte, tomarla de forma especial, porque realmente nos estamos dando cuenta que es una cuestión muy grave, un tema que no se estaba trabajando, menos a nivel de apoderados.

Estos programas pueden tener alguna resistencia por parte de los apoderados.

Vamos a tener que enfrentarlos, por eso que vamos a empezar con los apoderados en mayo; el tema se comienza con ellos y se continúa con los niños. Pero en séptimo y octavo ya se está trabajando, por todas las dificultades que nos hemos enfrentado, porque cuando los profesores empiezan a investigar y me van indicando “que pasa esto, que éstas son las consultas, éstas son las inquietudes...”, había que empezarlo rápidamente en séptimo y octavo. No podíamos empezar en mayo a elaborar el programa, un plan de trabajo. Ya tenemos una pareja que está conviviendo; ¿esperamos a mayo, junio...? No, no podíamos.

Yo diría que este es el primer problema aquí, el más grande. Y los apoderados, la resistencia va a ser... Porque en el caso de prostitución infantil, cuando llega la niña con plata para pagar la luz, la madre no pregunta mucho. "Si yo la enfrenté, señora". "Pero cuando la niña llegó con 10.000 pesos, ¿no se le ocurrió preguntarle de dónde?, por qué...". "No, porque me dijo que se los había encontrado". "Ya, de acuerdo, una vez se encontró 10, ¿pero todas las semanas? ¿No sospecha usted que la niña está llegando con plata para pagar la luz, para comprar el pan, pague el agua...". Las mamás la empiezan a recibir.

Un apoderado le preguntaba a su niña: "¿Pero por qué?, ¿qué hiciste con la plata?". "Me compré libros, cuadernos, porque tú no me compras", le dijo la niña, aquí delante de mí, derechamente.

Le pagaban 10.000 pesos a cada niña por ir a encontrarse con los tipos estos. De partida tuvimos que asumirlo nosotras como personas. El impacto fue tremendo, porque tener que asumirlo como directora de la escuela, como madre y como mujer y como profesora fue una cuestión terrible... de verlas, si son niñas de quinto básico, tienen menos de 10 años... con cuerpo de niñas. Eso fue... asumirlo primero, luego tranquilizarse, calmarse y empezar a ver cómo enfrentamos el problema. Esa es nuestra primera prioridad.

Entonces, frente a todo esto, ¿cuál es el espacio que tiene el implantar una política de multiculturalidad?

Imagínate, eso no más te va a dar la respuesta, ¿Cuál es el espacio que nos queda? Ponerles una fichita, el mismo material, pegarlo en la muralla, que miren aquí y allá, en los actos, qué sé yo; aprovechar que conozcan un poco más, en los actos formales de la escuela. De esa manera.

Hay cosas aquí que son muy difíciles, a los niños les acechan muchos peligros. La delincuencia aquí, los robos dentro del colegio. Porque el robo también es un trabajo para los padres de los niños aquí. Ese es nuestro medio, así que dime: ¿hay algún espacio para la interculturalidad? En actos cívicos no más.

Los conceptos de derechos humanos, democracia, ¿los han trabajado? ¿Los niños manifiestan interés? ¿Tienen centro de alumnos?

No, no tenemos centro de alumnos todavía, porque generalmente en los colegios de básica no hay centro de alumnos porque son aún muy chicos, y el concepto de democracia se trabaja en el consejo de curso, con la elección del presidente de curso, y saben que él asuma su responsabilidad, y que tiene una obligación con quienes lo eligieron y deben responder a eso y, bueno, que ellos mismos elijan a sus representantes. En ese sentido, yo creo que hasta ahí no más no llega...

¿Y cuál es el líder que sale como presidente de curso?

Generalmente el que pega más fuerte, en general ésa ha sido la tónica, el que grita más fuerte.

¿Éste es el tipo de líder el que está saliendo presidente de curso?

Estuvo saliendo hasta hace un tiempo, ahora he visto este año algunas niñas saliendo presidentas de curso, y ese ha sido trabajo de los profesores. Poco respetan a las niñas aquí. La mujer es poco respetada, poco valorada como parte de la cultura, entonces es un logro muy grande también que estén eligiendo presidentas de curso, como te digo; la mujer aquí está en segundo plano, porque la madre, según la visión del hogar, la madre es la empleada de la casa, eso es en el fondo, una persona que se utiliza para criar a los hijos, en beneficio del marido, y hay que aporrearlas de vez en cuando, y bien seguido. Ese es el concepto de mujer, y ante esta situación, los niños traen ese mismo concepto. La niña tiene, por lo general, poca relevancia su opinión, es poco importante... "no, ésta no sabe nada". Esto es lo que le dice el marido a la mamá: "No, qué sabís tú". La descalificación. Por ello, ha sido bastante importante el trabajo de los profesores.

¿Cómo lo han trabajado?

En los consejos de curso. Porque si las niñas están saliendo presidentas de curso, significa que los varones también están teniendo conciencia que sus compañeras valen como personas.

Por ser personas. Porque el proyecto educativo que nosotros hicimos está centrado en tres principios: el respeto, la responsabilidad y la honestidad. Entonces, cuando trabajamos el respeto estamos trabajando el “yo merezco respeto, tú mereces respeto”; independiente de ser hombre, mujer, merece respeto, el entorno merece respeto. Porque trabajamos también la certificación del medio ambiente. Esto es toda una cosa ligada con la otra, respeto por la persona, respeto por los seres vivos, respeto por el entorno. Y ahí se ha ido trabajando. De esa manera, porque el proyecto educativo está centrado en esos tres principios. El respeto, la responsabilidad y la honestidad. Que si te fijas está tremendamente ligado con los problemas que te estoy planteando. El respeto es para la autoestima; la responsabilidad es porque la parte sexual la ven ellos como una necesidad no más, y la honestidad, porque aquí la delincuencia es un factor.

En el tema del respeto, ¿está incluida la diversidad étnica?

Si, pero muy así... más como personas... somos personas, e independiente de dónde sea, de dónde venga, dónde viva, somos personas. Merecemos el mismo respeto, tenemos los mismos derechos. Y ahí empezamos, una cosa va trayendo a la otra, pero siempre centrado en el respeto, eso es lo que prima en el proyecto. Y los profesores forman parte de esto a través de la comunicación, están todo el día: “Acuérdense, niñitos, que el respeto que nosotros nos debemos, que le debemos...”. Ahí está, todo el día mandándoles mensajes.

Como parte del respeto está el tema del cuerpo; entonces, ahí el tema del traje de baño.

¿No lo toman para el chiste?

No, la primera vez que yo les dije lo del traje de baño no lo tomaron para la risa. Es que yo creo que no se lo esperaban, porque yo tomé el micrófono y se los lancé. Fue como que los sorprendí, y ésa era la idea. Tomarlos así... y como que los sorprendí y se miraban... “de qué está hablando la directora...”, y se los repetí tres veces.

¿Cómo trabajan el tema del respeto, en el sentido si los niños están aprendiendo vía sanción?

No, yo creo que primero la reflexión, incluso la inspectoría general, ante una determinada falta, primero se conversa con el niño, porque eso es lo que dice el proyecto educativo. Ahora, el día sábado nosotros hicimos una encuesta. Trabajamos con los profesores jefes para hacer el proyecto educativo, porque la escuela tampoco lo tenía, y trabajamos con los niños, las partes del reglamento de disciplina, para empezar a establecer un consenso respecto de cómo y cuáles iban a ser las normas que nos iban a regir para el respeto, la responsabilidad. Entonces los niños, cosa curiosa, yo lo guardé por mucho tiempo, trabajaron en grupos el tema, lo conversamos en los cursos grandes, de quinto a octavo, y todo eran sanciones, todo era punitivo. Nosotros le planteábamos, “¿qué pasa si el niño le pega al profesor...?”. “Ah, no, hay que echarlo. Al tiro”. Todo en ese estilo, suspensión, condicionalidad de matrícula. Echarlo de la escuela. Eso se trabajó con los niños. Cómo podíamos implementar el reglamento y qué sanciones les darían frente a determinadas situaciones. Los ejemplos que les pusimos era el niño que le pega al profesor, el niño que le pega a un compañero. Era lo que teníamos en ese minuto más fuerte. Porque es una cultura del destrozo increíble, destrozar la escuela. Frente a esas situaciones se los planteamos, qué harían ellos. Pero todo era punitivo, expulsión...

¿Y se refleja en la actitud que tienen ellos con sus mismos compañeros?

Exacto, y comenzamos a trabajar, la tolerancia... y así, todo es transversal. En todo momento, los profesores están trabajando fuerte la parte de la tolerancia, el respeto.

Yo les digo: si yo le estoy pegando a un compañero, esa no es una forma de jugar, y es todo el día, los golpes, los golpes, sin compasión... están jugando... si esta es una escuela que tiene más accidentes escolares, se golpean. El año pasado tratamos de reducir los accidentes, evitarlos. Y los bajamos, pero poquito. Pero este año vamos bien, estamos viendo. En mayo vamos a hacer un recuento para ver cómo vamos en relación al año anterior. Y me parece que ha disminuido, por la cantidad que yo firmo de accidentes.

¿Usted ha notado un cambio de actitud en los niños?

Sí; por ejemplo, estamos en abril y están todos los vidrios. Ha habido dos vidrios rotos. Están tomando conciencia de la responsabilidad de sus actos, pero nos costó todo el año pasado, peleas con ellos y con los apoderados. Si yo hago esto intencionalmente, tengo que asumir la responsabilidad frente a mi decisión. Si rompe un vidrio, lo devuelve...

¿Cómo estuvieron las matrículas en relación al año pasado?

Perdimos 60 niños este año. La escuela ha ido en descenso, pero yo creo que el próximo año la pérdida va a ser menor. Confío en que todo el trabajo que hagamos este curso sea para perder menos niños.

Emotivamente a usted, como directora, ¿cómo le afectan todos estos problemas?

Para decirlo simple, empiezo a trabajar a las tres de la mañana... todo, uno trata por todos los medios de mantener la calma, el equilibrio, no es fácil, pero yo estoy en esto y tengo que asumirlo, y tratar de hacerlo lo mejor que pueda; sí, eso es el punto. Si no hay otro, no hay otra opción; una opción es meterme en la oficina a firmar papeles, y la otra es involucrarme con los niños, con los apoderados, y tratar que los niños tengan una mejor educación; sí, en el fondo es eso, que ellos se preparen mejor para enfrentar la vida. Sí, mi intención es implementar la enseñanza media. No he tenido tiempo para hacer y presentarlo a la Dirección de Educación. Tendría que llegar con un proyecto más o menos estructurado, y no sé en qué momento lo hago. Lo planteé en la Oficina de Educación, ellos tenían pensado la enseñanza media en otra escuela. Pero el director de Educación me dijo que mandara igual el proyecto y vemos si lo implementamos en el 2005. Pero no tengo tiempo para hacerlo. Porque o me dedico a la parte administrativa o me involucro; estoy con los profesores, estoy ahí para resolver los problemas, de manera que ellos vayan avanzando y obteniendo mejores resultados. Opté por eso.

Y, según las mediciones que hizo la dirección provincial, subimos el rendimiento, en lenguaje y matemática subimos. El logro más grande que nosotros tuvimos el año pasado, y que fue un compromiso con los profesores de primero, fue que ningún niño pasara a segundo sin leer. Y lo logramos, y con eso el esfuerzo se da por pagado. Ningún niño pasó a segundo sin leer, por lo que los segundos de este año son segundos de verdad, por decirlo de alguna manera.

¿Los talleres de nivelación todavía los sigue haciendo?

Sí, todavía. Y ahora las profesoras de primero implementaron el mismo método de lectura que tuvimos como piloto el año pasado, y el compromiso de ellas es el mismo.

Entonces, también hubo un cambio en los profesores en asumir su trabajo.

Hubo un cambio de profesores fuerte, sacaron de aquí de la escuela el año en que yo llegué, casi un 80% del profesorado de la escuela. Era necesario, fue muy doloroso pero era absolutamente necesario. Bueno, y se siguió con gente nueva, y los profesores se fueron involucrando con los niños y el apoderado tiene la percepción de que esta vez, los profesores sí se preocupan de los niños.

Ahora sí se preocupan por los niños, antes no estaban ni ahí con ellos, así lo dicen. Eso hace que ya no vengan a pegarlos a los profesores, vienen a conversar con ellos. Una cosa lleva a la otra; si esto es un círculo.

Quisiera darle más vueltas a la cuestión de la autoestima, y relacionarla con el proyecto en cuanto a la diversidad étnica y al género. Cuando hay baja autoestima, porque a un niño se le está descalificando, ya sea por su color de piel, ya sea por actitudes de género, el niño afeminado, o la niña que es morena. ¿Cómo se puede trabajar el asunto de ir sacándose los estereotipos? ¿Cómo trabajan el tema de cuando un niño le dice a su compañero: oye, indio, tal por cual...?

El indio, aquí no se tratan así, no llegan a esos extremos de tratarse de indios o negra, no llegan a esos extremos; aquí se descalifican de forma más personal, de lo que es su familia, que si ustedes son traficantes... ese es el tipo de descalificativos que utilizan, pero no se usa el descalificar por ser negro. Aquí se descalifica a los que son rubios, porque la mayoría acá son morenos; entonces, no hay ese tipo de descalificaciones aquí.

Y a los rubios, ¿cómo los descalifican?

Los molestan, les pegan, de esa manera. El año pasado vi a un niño que lo trataban de negro y que lo descalificaban, lo separaban del curso, pero no porque fuera negro, le decían negro pero lo separaban porque era muy repesado. ¡Era terrible el niño!... pero era por su comportamiento, pero no es una cuestión muy fuerte; además, aquí hay profesoras que son bien morenas.

Acá no se da, o por lo menos no se da como para ser un problema que la escuela tenga que manejar. Así que no tenemos una metodología de trabajo para eso.

Pero sí hay discriminación del hombre hacia la mujer.

Eso sí, no... y eso lo estamos trabajando, y lo que es género lo vamos a trabajar con el proyecto de sexualidad. Ojalá que nos vaya bien. Lo vamos a trabajar con grupo de discusión, se les pone un problema, lo discuten, llegan a un consenso y luego que expongan resultados de sus conversaciones.

Y eso, no sé, yo no diría cosas más importantes, pero sí más graves de que preocuparse desde la raíz; pero eso no quita. Igual tenemos programadas actividades, dos unidades, de geografía en mayo, y en septiembre de historia.

¿Cómo van a trabajar el tema de lo indígena en esas unidades?

No, todavía no te puedo decir porque estamos recién organizando la unidad en mayo. Porque eso se trabaja a nivel de profesores.

En estas unidades, ¿se va a incluir el tema indígena?

De todas maneras, si es Historia de Chile, por lo que implica todo, desde sus orígenes. Un profesor que es araucano, de la Araucanía, que va a hacer platos, cerámica, y otro que va a preparar comida típica. Ésa es la idea. Ojalá que se lleve a cabo.

Se me ocurre, disculpa que me meta, pero sería bonito invitar a apoderados que son mapuche a contar historias, cómo era la vida en el campo en comparación a la vida en la ciudad... Incluir ese tipo de conocimientos en las unidades, como que no se vea el tema indígena como algo tan lejano. Que no solamente se incluya en lo que es la historia, sino que está presente ahora.

Sí, podría, se lo voy a plantear a los profesores. Parece que aquí hay apoderados que participan en organizaciones. Porque la idea de estas unidades es hacer participar a los padres. Nosotros, hasta la fecha, sólo hemos utilizado a los padres, más que hacerlos participar. En estas unidades sí van a participar los padres, la idea es que preparen un material y lo presenten en exposiciones, armar un espacio donde puedan mostrar su trabajo; ésa es la idea: trabajar igualmente con los padres, hacerlos participar de esa manera. Porque el apoderado en lo que ha participado es en preparar materiales, que vengan a barrer la sala, o bien me trae las bandejas o me ayuda en el comedor. Pero, ¿es eso participación?

La idea es que participen en el proceso educativo de sus hijos.

Exacto. Pensemos que no sea una utilización de los apoderados, sino que sea una participación realmente; entonces, cuando empezamos, pensamos: ¿estamos haciendo participar realmente a los apoderados o los estamos utilizando? Participación del apoderado en que quizás ellos, asimismo, investiguen y quieran presentar su trabajo. Invitémosles a participar, en la exposición, de la ceremonia final, del desarrollo de las actividades. Y ahí están ahora, planificando la actividad. Y ésa es la idea, y eso es parte del respeto hacia el apoderado, que es lo que queremos trabajar; pero también responsabilización por parte del apoderado.

Así estamos trabajando, y con mucho temor, porque no sabemos qué resultados vamos a tener, ya que todo esto es nuevo para la escuela.

Lo más difícil es sacarse el estigma que la escuela tuvo; si podemos mostrar un trabajo de los apoderados, va a ser súper motivador para los profesores y para los niños, que vea que “mira, esto lo hizo mi mamá”. Yo creo que con eso tiene que haber una visión distinta, y si empieza el niño apoyado por sus padres, en consecuencia mejora también su autoestima. “Tengo mi papá aquí, está al lado mío y me está apoyando”. Yo creo que a lo mejor por ahí estamos encaminando; espero nos dé resultado.

Ahora estamos preocupados por la parte SIMCE, porque con las características de los niños de octavo, con lo bajo que quedamos, ...y con que el SIMCE mide a todos por igual. El SIMCE no mide que una escuela tiene tantos problemas sociales. Los mide igual, con la misma vara, y tenemos que saber responder. Y los niños se han creído el estigma, se han creído que aquí vienen puros delincuentes, puros cabros flojos, que no sirven para nada, que no son capaces. Que esta escuela es la que recibe a todos los niños incapaces, que tienen problemas sociales. Aunque ya está cambiando la imagen de la escuela.

Pero interculturalidad, pues en la medida de lo posible, nada más; no tenemos tanto espacio. Es lamentable que no se pueda. La realidad es que hay otras exigencias más prioritarias. Y las políticas de gobierno quedan ahí no más, porque chocan con la realidad. Yo no sé si sea el mejor momento para implementar una segunda lengua, que sea la lengua indígena.

¿Por qué, en qué sentido?

Porque, ¿qué sacaría yo como responsable de esta escuela? ¿Qué sacaría yo con tener niños expertos en lengua indígena, si tengo que sacarlos al mundo laboral? En el mejor de los casos se van a enfrentar a un computador, viendo las posibilidades que los niños de aquí tienen, siendo bien fríos, de ir a la universidad, un 1%; el resto de los niños va a ir a una escuela industrial. ¿Qué saco con tener una persona que necesita trabajar, en qué va utilizar esa segunda lengua, si lo van a meter a trabajar en un computador que está en inglés, y lo que él va a necesitar en la práctica va a ser inglés? No necesita la lengua indígena, a no ser que

estudie algo relacionado con ella. Y pueden ser unos pocos, pero para el grueso de los niños no es una herramienta útil en este minuto; no sé si para más adelante, pero para los niños que van a ingresar a la vida laboral en dos, tres años, yo no le veo la utilidad. ¿Cómo van a utilizar esa herramienta para poder subsistir?. Tal vez por eso, tampoco yo pongo tanto esfuerzo en que se trabaje una segunda lengua; al contrario, estoy implementado el inglés en tercero básico. Veo que lo necesitan, porque cuando van al computador, no saben. Y no vienen en lengua indígena, vienen en inglés. Ésa es la razón de por qué no me entusiasmo mucho con la idea. A lo mejor como cultura general, pero como una segunda lengua, no.

¿Usted lo ve como a nivel de escuela o a nivel general?

Yo lo veo a nivel general, porque las necesidades de la sociedad son otras; ¿qué sacaría un niño con saber aymará?, por ejemplo. ¿Dónde va a trabajar? No le va a servir, le va a servir como cultura, a lo mejor como conciencia de sus raíces; pero en la práctica, no.

Pero en otro caso, por ejemplo, en el altiplano, en una escuela rural, ¿se justifica que le enseñen inglés?

No, pero a lo mejor porque en el altiplano tal vez también van a tener computadores; pero ahí la situación es distinta, porque en el altiplano todavía se conserva el aymará es su vida cotidiana. Ahí es diferente. Yo me refiero aquí en Santiago, que es todo más rápido.

¿Entonces, para usted, tendría que haber una política de gobierno educacional contextual a los lugares, según las necesidades culturales?

Claro, de todas maneras, según las necesidades culturales de cada región. Tú no le puedes enseñar a un niño que vive en Santiago, en la comuna de El Bosque, en la Escuela Presidente Salvador Allende, lo mismo que le enseñas a un niño que vive en Ovalle, en pleno campo, que trabaja en el campo con su padre, que tiene su tierra. Es distinto.

O los niños de Isla de Pascua.

Claro, los niños de isla de Pascua. De todas maneras. Yo, desde que tengo experiencia como profesora, vengo escuchando a los profesores como un sentir de que los libros no sean todos iguales, sino que cada región tenga sus propios textos, o que trabajen en función de su propia realidad. Pero es lo mismo que el SIMCE, todos tienen que saber lo mismo.

Si yo les digo a los niños que vamos a trabajar el campo, si ellos viven en departamentos de 23 metros cuadrados, ¿qué les va a interesar el campo a ellos? Pero el niño que vive en el campo, que su familia trabaja en el campo, sí le interesa; entonces, habría que enseñarles técnica de trabajo en el campo, maquinarias que optimicen el trabajo. Y al niño que vive en el altiplano, que le enseñen su lengua.

Y en el contexto de acá en El Bosque, ¿cómo lo ve, en términos ideales, cómo debería ser?, contemplando los contextos sociales, porque el proyecto educativo general es el mismo acá que en Lo Barnechea.

Una metodología de trabajo sería abrirles otros caminos, mostrándoles otras realidades, que el mundo no es solamente la comuna de El Bosque ni Santiago, que hay otras culturas, que hay un campo, una playa, barcos... Más posibilidades de salir, de conocer.

La posibilidad que yo planteé al director de Educación era una educación dual, o sea que los niños no estuvieran todo el día en la escuela no más; que estén también en una empresa, que salgan, que manejen,

que estén en contacto con la realidad, ahora ya, que se den cuenta. Y yo creo que con eso van a ser más responsables, que tengan mayor autocuidado, que sepan manejar las cosas; es más conveniente eso que tenerlos aquí cuatro años encerrados explicándoles en qué consisten las cosas.

Yo creo que el niño aprende en la práctica, hay un mejor aprendizaje de todas maneras. Pienso que para este sector sería más conveniente una educación dual. Ahora, para eso necesito el apoyo de la Dirección de Educación.

¿Hay intentos de hacer ese tipo de educación en El Bosque?

Que yo sepa, no. Las escuelas que hay aquí son industriales, tienen electrónica, las carreras típicas, instalaciones telefónicas. Pero tampoco tienen un convenio con las empresas telefónicas para que los niños vayan a trabajar y salgan con los instaladores telefónicos. Lo ideal para mí es eso. Que el niño no esté los cinco días de la semana encerrado.

Pero puede haber una traba para su proyecto, el tema del trabajo infantil. ¿Cómo se podría controlar eso?

Es que ahí ellos estarían en áreas específicas. De partida empezarían en tercero medio, porque en primero es plan común para todos; en tercero, ellos toman la especialidad. Por lo tanto, en tercero ellos ya van con una base, y van a comprobar algunas cosas. Yo me imagino que la primera... pero hay que programarlo, hay que hacer un programa, y eso yo no he tenido tiempo de hacerlo. Pero por ejemplo, una primera etapa tendría que ser de seguridad. Primero de todo, quién va a trabajar con maquinaria; se tiene que trabajar el tema de la seguridad, antes de ponerlo en una máquina. Luego, tendría que ser progresivo, la parte teórica cómo la compruebo aquí en la práctica. Entonces, no es ir y hacer un trabajo remunerado, como especializado, sino como una práctica. ¿Por qué?, porque nosotros no tenemos aquí ni espacio ni maquinaria para tener los talleres. Que sepan lo que es la puntualidad, que hay un jefe. Así sale de tercero medio con experiencia en el trabajo. Ésa es la idea.

Pero antes hay que solucionar hartos problemas. Habría que tener contactos con empresarios, y el nombre de la escuela también es un estigma; en algunas partes, a nosotros se nos pueden abrir las puertas, y en otras se nos cierran, y yo no sé cuál es el problema si fue un Presidente de Chile, y nos acusan de que somos todos comunistas. Ese es el otro estigma que tenemos.

Esta escuela es bien especial, yo diría que atípica. Por todas las cosas que te he explicado.

Entrevista N° 2

Jefe UTP Escuela Presidente Salvador Allende, El Bosque

¿Qué opina usted sobre la discriminación?

Creo que es una distorsión en esta vocación que tenemos los seres humanos de ser más humanos, en el sentido de que ser más humano significa aceptar a los seres humanos como son, en sus realidades, con sus convicciones. Los seres humanos somos plurales por vocación; entonces, cuando yo discrimino estoy distorsionando una vocación que yo tengo como ser humano.

Para mí es eso, es una distorsión de nuestra vocación de ser; por lo tanto, es ir en contra de lo que somos. La discriminación es negar la humanidad.

¿Qué piensa sobre las relaciones de interculturalidad?

Yo no sé cómo se le define a la interculturalidad, no sé si será la coexistencia de culturas distintas, la integración de culturas distintas, el comprender las culturas distintas, el asimilar las culturas; en definitiva, no sé cómo se entiende ese concepto. Lo que sí tengo claro es que la interculturalidad se debe dar en un plano de reconocer las culturas distintas. Reconocernos como un país multiétnico, multicultural, que no tenemos una cultura única; entonces, en la medida que nosotros reconocemos la existencia de distintas culturas, la participación de esas culturas, el reconocimiento a su participación, creo que eso es lo que se debiera hacer. Yo no sé cuándo se trata de la interculturalidad, porque aquí el problema es que el Estado chileno ha tratado más que integrar, más que comprender.

Se ha hablado de muchos conceptos desde la historia, primero la pacificación, que de pacificación no tiene nada porque es una pacificación extremadamente violenta, usurpadora, negadora de la cultura del otro; ¿pacificadora de qué? Y conceptos donde, en el fondo, el Estado chileno ha tratado que las otras culturas se asimilen o se acomoden a la estructura del Estado en forma de pueblos dominados.

Y dentro del contexto de la escuela, ¿cómo lo observa?

Aquí en la escuela no está instalado el tema de las culturas distintas.

¿No hay programas de estudios que desarrollen la temática?

No. Lo que viene en los contenidos curriculares pertinentes de acuerdo a los subsectores de aprendizaje que tienen que ver con la materia, pero no existe este reconocer a las culturas distintas, éste no es el tema, no está instalado ese tema en la escuela. Efectivamente hay muchos niños de apellido mapuche..., uno que otro aymará, muy poquitos. El tema de las culturas distintas no es un tema de la escuela.

¿Pero por qué no está dentro de los programas o por qué no es de interés para la comunidad docente?

Porque no es de interés, ha habido algunos atisbos de asumir esa problemática, ese tema. Se hicieron jornadas mapuche hace varios años atrás, pero no ha sido involucrado sistemáticamente en el currículo de la escuela, con actividades extraescolares, con bailes; vino una machi unos años atrás, pero no es una constante, no tiene un tratamiento sistemático incorporado al currículo.

¿Cómo ve la discriminación en las relaciones que establecen los alumnos?

Los niños, de repente, caen en esto; los niños no son ajenos al medio social discriminatorio, que no solamente discrimina a los de otras culturas, sino que también a los de su propia cultura, población contra población. Hoy día se usa mucho esto de que si tú eres muy moreno eres peruano, en términos peyorativos. Está esto de mofarse de los apellidos mapuche; eso sí, que esto es menos ahora que antes, está en retirada, pero de todas maneras se sigue dando.

Sí, yo creo que es necesario hacer un estudio-investigación para ver cómo incorporamos esa temática al currículo, para que sea una política permanente de las escuelas. Cómo a nuestros niños y a nuestras niñas los educamos y nos educamos nosotros también dentro de la diversidad, aceptando que somos diferentes, que tenemos culturas distintas y que aun en las diferencias podemos construir juntos. Hace falta esa parte.

Entonces, ¿no existen programas focalizados respecto al tema de la discriminación, a la interculturalidad?

No. Ha habido intentos aquí en la escuela, se cae en una especie de mostrar a los pueblos indígenas como

un objeto turístico, muestro al pueblo mapuche, “disfrazo” a un niño de mapuche, porque es eso, y muestro algo, esto para la foto, esta imagen para el extranjero, pero nos quedamos en eso.

Podríamos decir que aquí hay reconocimiento porque se hace algo por los mapuche, pero es una cosa para la foto, no es sistemático. Entonces, lo que es necesario es construir una política sistemática de reconocer las distintas culturas que hay.

En términos sociales, ¿la escuela cuenta con programas de beca, de salud, de apoyo económico?

Hay mucho apoyo, éste es uno de los sectores más vulnerables. Estamos en una comuna pobre, en uno de los sectores de mayor densidad poblacional; tú ves las construcciones apiladas que hay para arriba. Y sí, la escuela ha establecido una especie de alianza con distintas organizaciones, con los mismos vecinos, con matrimonios jóvenes que se han organizado para darles almuerzo a los niños los fines de semana, los sábados y los domingos. Hay toda una ayuda en la salud, en el área dental también; hay una gran alianza para resolver algunos problemas sociales aquí en la población, que son bastantes.

Entrevista N° 3

Profesora de octavo básico Escuela Presidente Salvador Allende, El Bosque

¿Qué opina de la discriminación?

La encuentro insana, porque no logro entender cómo una sociedad discrimina en los tiempos en que estamos y cuánto necesitamos que exista una sociedad en conjunto, en que todos aportemos y que todo sea en democracia, en buena.

Dentro del contexto escolar, ¿cuáles son las formas en que opera?

Opera de muchas formas, hasta en los apellidos.

¿Cómo se expresa?

En los chiquillos de apellido indígena, nosotros que tanto luchamos que es una etnia, ellos en ese sentido siguen discriminando a sus compañeros que tengan apellidos mapuche, aquí no se ve mucho aymará. Aquí se discrimina mucho a la persona por el lugar de nacimiento más que nada; después, se empieza a discriminar porque son gorditos, pero más que nada es la discriminación por el apellido, por donde nacen ellos.

¿Cómo es el trato entre ellos?

No se tratan bien en ese sentido, aquí el problema que tenemos nosotros es que los niños son muy belicosos, son muy irritados; nosotros estamos en constante lucha para que ellos tengan otra forma de ver la vida. Aquí también se discrimina mucho a la mujer, esa es otra cosa que se discrimina, aparte del apellido. Aquí los niños miran a la mujer no muy bien, porque la miran como algo que les sirve a ellos y tienden a pegarle, porque ven en su casa que el papá pega, que el papá es golpeador, y la mujer es muy sumisa, es muy mal mirada. Entonces, nosotras como profesoras tenemos ese problema de imponernos ante los chiquillos grandes, porque ellos tienden a discriminar mucho a la mujer.

Son tres cosas que discriminan los chiquillos: la mujer, el apellido y donde tú naces, a los peruanos, bolivianos, aunque se da muy poco boliviano, pero peruano, sí. Entonces se nota lo agresivo.

Al interior de la sala de clases, ¿cómo se aborda el tema?

Cuando se da esto, yo llevo dos años trabajando acá. Lo primero que yo he abordado mucho es el tema de la mujer, porque desde los chiquitos hasta los más grandes he tratado de enseñarles que a la mujer se le respeta como al hombre; también les he explicado que la mujer cuando sea mayor va a ser madre y tienen que pensar en su propia madre, en respetarla, protegerla, no tirarle cosas, no empujarla. Sacar la violencia. En este colegio se ha dado muy especial porque estamos todos tirando el carro para el mismo lado, en el sentido de que no existe discriminación ante la mujer, ante los niños que tienen su origen como mapuche o que pueden ser peruanos, y a veces no son peruanos, sino que por su color de piel ellos les dicen que son peruanos.

Entonces, nosotros estamos trabajando en conjunto; estamos también en un proyecto de sexualidad, porque también tenemos muchos problemas en ese sentido. ¿Cómo abordamos esto?: con afectividad, conversando con ellos.

Sus colegas ¿cómo ven el tema?

Igual que yo, todos unificamos criterios. No tenemos mucho tiempo porque cada día tenemos menos horas, el año pasado teníamos 40 horas, ahora nos están dando 38 horas; entonces, no tenemos las instancias para poder conversar o hacer cosas. Por ello, lo que hacemos es que a la hora de colación, de almuerzo, conversamos todos estos temas y vamos sacando cosas para ir arreglando, más como seres humanos que como empleados, porque aquí nosotros somos empleados como en cualquier colegio particular subvencionado, somos empleados de un sostenedor, aquí el sostenedor sería el alcalde.

Somos empleados, pero tenemos un compromiso social porque estamos comprometidos con los chiquillos, queremos a los niños, sabemos que si el ciclo se rompe aquí va a ser otra la sociedad. Hasta cuándo nos va a durar ese compromiso social no sé, porque eso involucra dinero, tenemos pocas horas, ganamos poco y tenemos que sacrificarlas con lo más crudo de la sociedad; aquí, en El Bosque, se ve violación, maltrato, lo que nunca has visto en otro lugar. Esto hace que nosotros seamos comprometidos.

¿Cómo se abordan las relaciones interculturales?

Primero que nada con conocimiento, tienen que estar muy interiorizados con la cultura, con sus orígenes. Lo vemos en sociedad, en naturaleza, en consejo de curso, y lo vemos siempre en orientación. Por esos tres lados tratamos de focalizarlo y de ahí empezar a luchar, a buscar las fórmulas de que ellos entiendan que existen, que tenemos culturas anteriores y que tenemos que estar orgullosos.

¿Existen dentro de la escuela programas enfocados a esta temática?

No, no existen. Solamente lo vemos en comprensión de sociedad y en orientación, pero lo vemos como proyecto de profesores, como proyecto de vida.

¿Los alumnos valoran estas relaciones interculturales, estos espacios?

A mí me costó mucho que ellos entendieran, pero siento que el colegio está cambiando este año, porque el año pasado a los chiquillos les daba vergüenza postular a la beca indígena, hablaba con las mamás y les daban vergüenza sus apellidos; si han molestado durante ocho años al niño, ¿cómo van a querer participar en una beca indígena? Fui logrando que los chiquillos fueran, que se sintieran orgullosos, y encuentro que este año han estado mucho mejor.

¿Los textos escolares incluyen el tema?

Muy poco, sobre todo en la básica. En un libro de básica que estuve viendo el año antepasado, lo encontré hasta denigrante como trataban a los indígenas. Nosotros hasta hablamos con la directora y llegó hasta la televisión ese texto. Se da poca información, los textos de lenguaje podrían incluir poemas en mapudungun, pero no. Se podría hacer una hora de cómo era la lengua de los mapuche, cómo eran los pueblos, cómo se comunicaban, y lo encuentro lo más sano, que los chiquillos conozcan algo, pero eso no se hace. ¿Te has fijado?, ahora le dan cualquier boga a los textos de inglés, pero en los textos de lenguaje no viene en ninguna parte un poema mapuche escrito en mapuche y con la traducción al lado, que son preciosos.

¿Los temas de la identidad y la diversidad cultural en el aprendizaje?

Se da poco, en octavo básico vienen los contenidos mínimos y se trabaja bastante, y en los otros cursos es muy poco y depende del profesor. Tú sabes que se hacen los contenidos mínimos y se hacen planificaciones donde podrían ir integrados o ir transversales, eso según el profesor, según su criterio.

¿Hay intercambio cultural a partir de los propios alumnos?

Sí se da harto intercambio cultural, pero el problema es que aquí nosotros estamos trabajando mucho con los chiquillos porque su cultura, su historia es pobrísima; entonces, nosotros estamos luchando día a día para engrandecer, para ampliar ese mundo, que ellos vean que existen otras culturas, que existe diversidad, otro mundo, y estamos recién trabajando en eso.

¿Qué elementos culturales identificatorios reconocen ellos?

Es muy pobre, es muy vago. Ahora mismo, los niños que salen de octavo van a la enseñanza media poco preparados. Entonces, nosotros también tenemos pocas armas, tenemos poco tiempo; podemos tener mucha motivación, mucha ayuda para ver esto, pero necesitamos que alguna universidad o institución se hiciera cargo de nosotros, para nosotros traspasárselos a los chiquillos. Las universidades tienen los medios, las estrategias para que esto sea más rápido, para que tengan más material, estrategias y motivaciones. Ya que al sentirnos motivados, nosotros les traspasamos la motivación a los chiquillos para que aprendan, van a procesar la información y dar nuevas luces.

Los alumnos que se identifican como pertenecientes a alguna etnia, ¿cómo se observa la convivencia con sus otros compañeros?

Bien. Cuando los chiquillos asumen y se sienten orgullosos de tener su identidad y que pertenecen a una cultura, eso va también en educación, se sienten mejor, se desarrollan y se desenvuelven mejor.

¿Cómo tratan la diferencia los alumnos, lo que es distinto a ellos?

Ellos, por desgracia, se acomplejan mucho, se resienten, son muy resentidos y baja su autoestima. Nosotros acá tenemos ese problema, al sentirse diferentes bajan su autoestima, por eso tenemos tan alto grado de violencia.

Los alumnos que apocan a sus compañeros, ¿de qué manera lo manifiestan?

Con bromas, los tratan mal. Les dicen indios, peruanos. Peruanos es la ofensa más grave aquí. Decirle a un niño peruano es como sacarle su mamá. El mismo apellido ridiculizado..., hasta esos puntos llegan.

¿Qué iniciativas se han implementado o se esperan desarrollar sobre el tema de la marginalidad, educación o las cuestiones económicas en los niños?

Trabajamos por amor al arte. Luchamos día a día porque esto se revierta; es en el sistema municipal donde están verdaderamente las carencias afectivas, económicas, sociales. De aquí no hay nada más, nosotros estamos en el suelo, tenemos los problemas de abandono de la educación, embarazo adolescente, prostitución infantil, paternidades que no son aceptadas, hay muy poco aborto por que no existen los medios. El índice de embarazo adolescente es grande, en niñas de 13 años teníamos cinco con embarazo.

¿Cómo asume el colegio esta responsabilidad con las niñas?

Recién ahora hicimos un proyecto de sexualidad, una parte la hicimos con el profesor de religión y la directora. Estamos instaurando un proyecto de sexualidad, porque fui a un seminario en la Universidad de Chile que da CENERA, que es un centro de la embarazada adolescente; estuve más de una semana estudiando todos los días, porque mi inquietud era tan grande al ver niñas embarazadas, prostitución infantil, deserción del sistema escolar. Entonces, estos son logros con sacrificios nuestros, particulares.

¿Cómo accedió a ese seminario?

Yo me lo pagué, fui a clases y me compré los libros. Ahora estamos con los niños haciendo un set de cartas, porque todo el material es lúdico.

La gestión municipal ¿cómo actúa en esto?

Nada, lo único que estoy consiguiendo es que el ministerio tiene un programa de sexualidad, entonces ellos van a venir a hacernos un seminario para ver cómo podemos tratar la sexualidad en una unidad integrada para todo el colegio. Pretendemos que los niños no se nos vayan de la escuela.

¿Cuáles son las expectativas de los alumnos a futuro?

A los alumnos de octavo los llevé a recorrer todos los colegios municipales de El Bosque, me conseguí un bus y los llevé. Muchos de ellos no quieren seguir estudiando, porque quieren trabajar o tener plata, o por comodidad, es más fácil estar sentado o parado en las esquinas. Nosotros nos sentimos identificados con ellos porque después van a caer en la delincuencia, en la drogadicción, y las cárceles están llenas.

¿Cómo se ve el tema de la alimentación escolar?

La alimentación se complica porque aquí no te mandan las raciones de comida para todos los niños; por ejemplo, para los séptimos tenemos 24 raciones y nos quedan otros tantos, y los niños se enojan. Si pensamos que a veces es lo único que comen. El desayuno lo dan a las ocho, los niños se levantan temprano y llegan apurados a tomar desayuno, entonces es como un enganche. Faltan raciones completas, hasta el tercero hay completas, pero de ahí en adelante no, van quedando algunos afuera y tienen que traerles comida los papás. Lo más sano es que todos comieran.

Y la implementación del colegio, ¿por qué fue ampliado?

Este colegio es de tres pisos, la última parte superior está desocupada por falta de matrículas. Dónde están los niños no sé, porque es un problema en toda la comuna que están sobrando colegios. A lo mejor hay muchos colegios, habrá una disminución de natalidad, la gente estará abandonando el sistema municipal

porque los colegios subvencionados tienen el mismo problema. Cuando empezó este colegio eran mil alumnos, ahora son setecientos, ¿dónde están esos trescientos alumnos?

De esos setecientos alumnos, ¿cuántos son indígenas?

No sabría decirte. Nunca tampoco se ha hecho un catastro. Nos llegó un papel que preguntaba por la cantidad de alumnos indígenas, era de la Junji por las comidas. Ahora tengo ocho alumnos indígenas; al leer el apellido, tú sabes que son indígenas.

¿Y la participación de los apoderados en la educación de los niños?

Ese es otro problema, porque los papás, al ser personas con poca educación, no pueden ayudar a sus hijos. Es increíble, pero yo tengo padres analfabetos. Mis reuniones las divido en dos y una hora la dedico a enseñarles a ellos.

Conclusiones Escuela Presidente Salvador Allende

Como se ha podido apreciar, en la Escuela Presidente Salvador Allende, las instancias de discriminación son dominantes frente a los pocos espacios dados al pluralismo cultural. La escuela no ha implementado en su propuesta curricular contenidos que permitan a los alumnos tener acceso al conocimiento y aprendizaje sobre temas que involucren la diversidad cultural, y fomentar una actitud de tolerancia y respeto por las diferencias culturales. Pero el difícil contexto social y la pobreza que enfrentan los alumnos de esta escuela hacen que haya prioridad sobre otros temas.

La droga, la violencia y la prostitución son los principales temas que la política de la escuela intenta enfrentar. Sólo basta con señalar que en el mes de noviembre se detectó un foco de prostitución infantil en quinto básico: un proxeneta no vinculado a la escuela, pero del sector, explotaba a seis alumnas de la escuela.

Frente a este tipo de problemáticas es donde la interculturalidad y el respeto a la diversidad se ven desplazados a otras esferas, muy alejadas de los contextos sociales de este sector; en la escuela asumen que si bien desde el año 2004 comenzaron a implementar en sus currículos el pluralismo cultural, esto es sólo por exigencias del Ministerio de Educación, que se encuentra implementando una política específica sobre este tema.

Uno de los aspectos más problemáticos que surge de los datos descritos en este informe, es que existen graves problemas de relaciones humanas al interior de la escuela, las relaciones sociales están marcadas por la violencia, el desprecio y el desinterés por el otro. En este sentido es urgente incorporar contenidos que fomenten el respeto, la tolerancia y la diferencia.

En cuanto a las percepciones de los actores del proceso educativo, todos manifiestan posturas abiertas para la no discriminación, si bien el resultado final de sus buenas intenciones no se traduce necesariamente en disminuir las condiciones de discriminación en la escuela. El gran inconveniente es la incapacidad de los actores para coordinar la utilización de los escasos recursos que se destinan a las escuelas en un ambiente educacional que no es sensible a la temática. El que aún existan libros con miradas discriminatorias, como se señala en las entrevistas, apunta a la falta de interés de las autoridades por desarrollar ordenadamente la aplicación de políticas de educación

intercultural. En este ambiente es difícil plantear la superación de todas las desigualdades al mismo tiempo, ya que parecen estar jerarquizadas y concebidas como independientes entre sí. Así se prioriza satisfacer primero las necesidades básicas. Y es aquí donde ya no existen más recursos para evitar la reproducción de la pobreza.

Informe Escuela Teresa Antúnez, El Bosque

Introducción

El presente informe es el producto del trabajo de campo realizado durante los meses de octubre, noviembre y parte de diciembre del año 2003 en la Escuela Teresa Antúnez de la comuna de El Bosque.

Fue fundada en el año 1972 con características de escuela rural. Actualmente tiene 978 alumnos desde el grado de kindergarten hasta octavo año básico. Se encuentra ubicada en un sector popular de Santiago, lo cual determina la compleja situación social y económica de los alumnos que asisten a ella, alcanzando un 54,7% de vulnerabilidad social⁵. Tal situación demarca gran parte de las prioridades de sus autoridades, toda vez que deben lidiar constantemente con una serie de problemas no necesariamente vinculados con la labor docente específica. Actualmente se encuentra definida por el Ministerio de Educación como una “escuela crítica”.

Además, la Escuela Teresa Antúnez presenta una población de niños de origen indígena cercana al 10%. Ésta se encuentra compuesta por niños de origen mapuche, a excepción de dos niños de origen aymará.

La información fue recolectada principalmente a partir de la observación de patio y de aula a un curso de cuarto año básico y otro de octavo año básico. Además se realizaron entrevistas en profundidad a profesores y directivos. También se llevaron a cabo algunas entrevistas-conversación con diversos alumnos indígenas y no indígenas. En una ocasión se observó la realización de una clase dedicada específicamente al tema indígena, y realizada en función de esta investigación.

Se debe destacar el hecho de que la información que se entrega es el producto de la experiencia en ambos cursos observados, la cual no ha sido separada en términos de presentación, debido a que la realidad observada resultaba muy similar en ambos casos, salvo contadas excepciones que se consignan debidamente.

Vector de la pertinencia

El presente eje de investigación se encuentra articulado en torno a la búsqueda de la significatividad y/o relevancia de los aprendizajes obtenidos en el contexto de la escuela, en relación a los tópicos de la identidad y de la valoración de la diversidad cultural.

En términos generales, podemos plantear dos elementos centrales para abordar esta materia. Uno de ellos se vincula con el hecho de que existe, al menos en algunos profesores y directivos del colegio, la aceptación consciente de la necesidad de implementar una política instituida que esté orientada a potenciar la diversidad cultural, y por tanto las experiencias singulares como la identidad particular de los diversos alumnos. Esto se manifiesta en una serie de actividades educativas que la escuela ha implementado de modo sistemático y planificado, a fin de dar prioridad a dicho objetivo.

El segundo elemento relacionado a este asunto y que opera en oposición a lo anterior se refiere a la existencia de una serie de situaciones que, en tanto problemas, estarían actuando como trabas u obstáculos al propósito de potenciar la diversidad, toda vez que la superación de éstas ha

sido signada como prioridad de la escuela, dada su magnitud e importancia en el desarrollo de la misma. Con esto se hace referencia principalmente a los diversos problemas de orden social y económico que atraviesa la escuela, ya sea a través de los alumnos y sus familias, de la escuela misma en tanto institución municipal, o de la municipalidad responsable de su manutención y apoyo⁶.

De este modo, cualquier intento por dar preponderancia a la diversidad cultural de los alumnos se encontrará necesariamente atravesado por condicionantes externos a los cuales la escuela dará prioridad, producto de ser previamente definidos como fundamentales de solucionar. A pesar de todo esto, y en medio de dicha contradicción de fuerzas, se pueden reconocer ciertas características en los tres ámbitos mencionados:

Identidad

En cuanto a la valoración de la identidad colectiva de los alumnos, podemos plantear que existe un tímido pero creciente interés por rescatar y valorar las experiencias que manifiestan identidades colectivas de éstos. Acerca de dicha situación, desde hace cinco años se viene realizando, en el programa de lenguaje, el rescate de la historia familiar de los niños, poniendo especial énfasis en las familias de origen mapuche. Dicho rescate ha sido fuertemente complementado con la invitación de familiares machi de algunos alumnos, quienes han participado activamente con el alumnado. En el caso del octavo año básico, se destacó a los alumnos de origen mapuche que estaban en el curso, a fin de que éstos contaran sus experiencias familiares.

Además, se ha implementado la elaboración de un diccionario de mapudungun confeccionado por los alumnos, en función de las palabras que puedan conocer ellos o sus familias. Estas actividades se enmarcan en lo que se ha llamado el Día de los Pueblos Originarios, el cual se realiza el 19 de junio. Dicho día, los alumnos van vestidos con trajes típicos.

También se ha contemplado que en toda actividad formal que realiza la escuela debe presentarse un acto vinculado a lo que se entiende por pueblos indígenas, lo cual es acompañado por la constante apelación a que en la escuela hay alumnos de origen indígena. Si bien existe una política del colegio en su totalidad, son finalmente los profesores que imparten dichos contenidos los que deciden dar un trato especial al tema. En este sentido, mientras en el octavo año básico se realizaron diversas actividades “especiales” a la hora de revisar las materias relacionadas al tema indígena, en el cuarto año básico no se dio ningún tratamiento especial a esta temática, a pesar de que en dicho curso había al menos cinco alumnos con origen mapuche.

Todos estos intentos por destacar las identidades colectivas diversas al interior de la escuela se encuentran fuertemente imbuidos en un discurso de identidad nacional que contiene las identidades que se destacan. En efecto, en muchas ocasiones se plantean como constituyentes de la identidad nacional (por ejemplo: la raza chilena se compone de la raza española y la raza mapuche).

En cuanto a la identidad individual de los educandos, existe una menor tendencia a privilegiar el desarrollo particular de los mismos. Por el contrario, se aprecia la existencia de diversos mecanismos orientados a generar un pensamiento único y homogéneo, en detrimento de posibilidades alternativas a lo instituido y oficial. Una de las expresiones más violentas de esta situación se encuentra en el uso obligado del uniforme escolar, el cual es consciente y constantemente manipulado, transformado y sustituido por los alumnos, a fin de diferenciarse de sus compañeros⁷.

Evidentemente, la valoración de la identidad individual resulta sumamente compleja en el contexto de cursos de 35 ó 40 alumnos, en los cuales reinan diversas dificultades económicas y sociales básicas. En estas circunstancias es difícil atender las inquietudes, necesidades y expectativas de los alumnos en particular, por lo cual se opta por la idea de que todos son iguales. Esto determinará el hecho de que cualquier relación entre profesores y/o directivos será a través del grupo-curso, y no de sujetos individuales.

De acuerdo a esto, la valoración de la identidad individual en relación al tema indígena es nula, salvo contadas excepciones. Según la jefa de UTP, en el curso de octavo hay un alumno nieto de un lonko. Este niño tenía una serie de problemas conductuales y de rendimiento escolar.

Sin embargo, hace algún tiempo se realizó un acto en la organización mapuche en la cual participaron sus padres, en el que se hizo un reconocimiento público de dicha situación. A partir de esto, el alumno habría experimentado un cambio, manifestado en un mejor rendimiento y conducta. La jefa de UTP plantea que ella ha intentado potenciar dicha situación, haciéndole ver lo importante de su condición de mapuche, y de nieto de un líder mapuche.

Como se habrá podido observar existe una tendencia, producto de diversos factores externos a la escuela principalmente, en la aplicación de una lógica homogeneizante hacia los alumnos que se fundaría en la idea de que “todos los estudiantes son iguales”. A partir de este hecho, la aplicación de un modelo que utilice los saberes previos de los alumnos resulta poco atractiva, toda vez que existe una suerte de negación de las experiencias particulares de cada uno de ellos.

Otro elemento de importancia en esta materia es la escasa o nula concordancia en cuanto a algunos de los contenidos que los programas exigen revisar, y las experiencias propias de los estudiantes de esta escuela. En relación a esto, los profesores plantean lo difícil, y en algunos casos lo ridículo, que resulta pasar ciertos contenidos cuando los niños no tienen puntos de asociación concreta con dichos contenidos, pues estas experiencias les resultan sumamente ajenas y distantes de su realidad cotidiana⁸.

A esto último se suma la resistencia, tanto de los apoderados de los alumnos como de los mismos estudiantes, a revisar dichos contenidos, toda vez que son considerados inútiles en sus propias realidades. De esta manera, lo que se observa es una fuerte oposición entre los contenidos curriculares y las experiencias propias y previas de cada alumno, debiéndose optar por un punto intermedio, pero donde la valoración de los saberes previos de los niños resulta amenazadora a dicho orden homogeneizante.

Diversidad

En relación a la valoración de la diversidad cultural, podemos plantear que existen dos ejes en los cuales se manifiesta dicha temática. El primero se refiere al conocimiento, o más bien conciencia, que se tiene sobre la diversidad cultural, mientras que el segundo dice relación con la valoración o negación de dicha diversidad.

En cuanto al primer punto, existe una tendencia en profesores y alumnos a expresar la idea de que todos son iguales y a negar diferencias, ya sea positivas o negativas. En este sentido, hay algunos profesores y muchos alumnos que plantean la inexistencia de indígenas, pues éstos o están en el sur o pertenecen a un tiempo pretérito. En esta misma línea, es muy común encontrar argumentos que justifican dicha homogeneidad, fundados en la idea de raza (chilena o indígena), con una cultura particular y determinada por dichas características “raciales”.

El segundo punto se desprende del primero, pues cualquier diferencia cultural es explicada también por diferencias “raciales”. Esto conlleva a que generalmente entre los niños, pero también en algunos profesores (algunos de ellos profesores jefes de cursos con niños de origen indígena), la diversidad sea observada en términos negativos e implique la atribución de características también negativas, tales como que la raza mapuche es borracha, floja y violenta. Destaca el hecho de que la atribución de características negativas a lo indígena se encuentra principalmente enfocada a lo mapuche, lo que, según los profesores entrevistados, se contrapone a lo positivo de lo rapa nui. En efecto, una profesora planteó el hecho de que mientras los rapa nui son atractivos, sensuales y físicamente “lindos”, los mapuche son conflictivos y “feos”.

Además, se puede observar la existencia de una lógica que tiende a criticar, particularizar y, en algunos casos, a ridiculizar (a modo de castigo) la diferencia. Es decir, que todo acto que no se adapte a la norma es inmediatamente (ya sea por profesores, inspectores auxiliares y/o alumnos) identificado, aislado del resto y del propio contexto en el cual fue originariamente generado, y expuesto al escarnio público en forma de reto, castigo o burla. El espectro de lo que se entiende como diverso, y que es negado, abarca todo tipo de posibilidades, pasando por aspectos de orden estético (gordo, chico, feo, negro), intelectual (tonto, flojo, inteligente), de género (niños afeminados, niñas con gestos masculinos) y étnico (indios quedados).

De todos modos, y en contraposición a lo planteado, los alumnos presentan en los contenidos curriculares de ciertos cursos la importancia y efectos de la globalización, en tanto proceso que potencia la diversidad cultural, al igual que la importancia de valorar dicha diversidad. Si bien estos contenidos son revisados en clase, no pasan de ser información desvinculada con la vida cotidiana de los alumnos.

Resulta necesario evidenciar que la aparente contradicción entre ciertas tendencias institucionales de la escuela orientadas a la valoración de identidades diversas y las prácticas concretas de negación de la diversidad cultural al interior del recinto, parecen ser el producto de visiones distintas que se encuentran operando¹⁰. Es decir, que las políticas de valoración de la diversidad obedecen a visiones concretas y particulares de la realidad que enfrentan con prácticas y dichos discriminatorios generados por algunos profesores y/o alumnos.

Vector de la convivencia

El presente eje de investigación está relacionado con las formas de convivencia, ejercida en términos de la interacción en el plano de:

- a) prácticas de convivencia existentes principalmente en relación a competencias interculturales,
- b) prácticas pedagógicas intencionadas a la convivencia, que potencian la valoración de la diversidad cultural en oposición a los desequilibrios que genera su negación.

Prácticas de convivencia existentes

En tanto existe negación de la diversidad cultural en la escuela, resulta sumamente difícil plantearse la posibilidad de interacción intercultural, puesto que todos los sujetos son asumidos como iguales culturalmente. Sin embargo, existen diversos contextos en los cuales dicha homogeneidad es fragmentada y se expresan estas relaciones interculturales en términos asimétricos.

Una de estas expresiones se da entre los alumnos. La gran mayoría de los niños entrevistados expresan explícitamente una valoración positiva hacia los pueblos originarios, los cuales son situados casi siempre en otro momento histórico (pasado) o en otro lugar geográfico (en el sur). Esta valoración positiva se invierte drásticamente en el momento en que surgen niños que se dicen a sí mismos indígenas, pues comienzan a ser inmediatamente burlados por sus compañeros por su condición. La mayor parte de las burlas tienen relación con aspectos físicos y estéticos (son acusados de gordos, chicos y morenos), como de orden cultural (borracho, flojo). Dos alumnas, Débora y Margarita, ambas de origen mapuche, niegan la existencia en el curso de niños indígenas. Sin embargo, se encuentran sentadas en un grupo de siete niñas y ambas (sólo ellas) reconocen que son burladas por sus compañeras por el hecho de ser morenas (les dicen aceitunas), a pesar de que en dicho grupo todas las niñas son de piel morena, habiendo incluso algunas más morenas que ellas.

Los niños de origen indígena responden a estas burlas con el ocultamiento de su condición, llegando a plantear incluso que desearían no ser indígenas. Ejemplo de esto es un niño de origen mapuche que cuenta con mucha cautela que él es mapuche porque su abuelo lo es. Este último habría llegado a Santiago "... cuando joven porque le quitaron sus tierras...". Dice que no le gusta ser mapuche porque los compañeros lo molestan; luego de un rato, se niega rotundamente a seguir hablando del tema. Otro niño mapuche mira y escucha con recelo mientras un grupo de compañeros habla de los pueblos indígenas. Cuando se les pregunta sobre la existencia de niños indígenas en el curso, Luis agacha la mirada. Cuando le toca el turno de responder la pregunta, lo niega de forma dubitativa y avergonzada mientras los compañeros lo observan inquisitivamente. Otro niño del grupo dice que hay pocos niños indígenas. Mira a Luis y responde nerviosamente. Luego, plantea que todos se burlan de los mapuche (les gritan mapuchinos).

Todas estas situaciones se encuentran contenidas en un círculo de constante agresión entre los alumnos, tanto física como verbal, por lo cual el tipo de burlas de orden étnico son sólo un tipo más de motivaciones de un grupo mucho mayor que se repite a cada instante. De este modo, no se aprecia algún tipo de discriminación étnica entre compañeros, en contextos distintos a los recién citados, sino más bien de utilización de dicha condición para generar burlas que podrían tener su origen en muchas otras características no necesariamente vinculadas al tema indígena. Lo que se aprecia son más bien prácticas de invisibilización de lo indígena.

De acuerdo a la información revisada y a los comentarios de los profesores, no existe diferencia en cuanto a conducta y rendimiento entre niños indígenas y no indígenas, aunque algunos profesores tildan a los niños indígenas como más tranquilos (lo cual de por sí ya es considerado positivo) y menos problemáticos que el resto, debido a los sólidos grupos familiares de tales alumnos.

En la relación docentes-alumnos no se aprecia algún grado de trato diferenciado para con niños indígenas o no indígenas. Por el contrario, se tiende a mantener una relación igualitaria con todos los niños, poniendo especial énfasis en los alumnos con mayor riesgo de problemas producto de condiciones sociales y económicas adversas.

Prácticas pedagógicas orientadas a la convivencia

Respecto a las prácticas pedagógicas orientadas a la convivencia en la escuela, se aprecian en dos sentidos. Por un lado, la institución educativa tiene una política orientada a potenciar las buenas relaciones al interior del recinto, poniendo un gran énfasis en prácticas afectivas concretas hacia los alumnos, tales como la conversación en recreos o la despedida a la salida del colegio. A

su vez, existen carteles y rayados en paredes que incentivan la cooperación y el compañerismo. Esto se vincula también con los diversos contenidos curriculares que apuntan en esta dirección, los cuales tienden a fortalecer valores ligados al respeto y la igualdad.

El otro eje se refiere a la existencia de una constante excitación (gritos, desorden, burlas), tanto de alumnos como de profesores, lo cual deriva en una traba a las intenciones de establecer relaciones armónicas. En muchas ocasiones, los gritos no obedecen a una necesidad de imponer el orden en la sala, sino que es el resultado de una práctica sistemática que ha pasado a ser cotidiana, y a la cual los alumnos responden y relacionan entre ellos de la misma manera. Se debe destacar que si bien existe una relación de constante tensión entre los alumnos, no existen mayores hechos de violencia al interior de la escuela.

Vector de la equidad

El presente eje de investigación se relaciona con la existencia o no, dentro del establecimiento, de programas que propicien una educación incluyente que permita aminorar las desigualdades existentes dentro del pupilaje, independiente de las condiciones culturales o sociales.

Para esto se analizará preferentemente la existencia de programas de atención a la marginalidad económica y social y los programas de control de variables contextuales.

El colegio se encuentra inmerso dentro de un área con altos niveles de pobreza, razón por la cual dichos programas resultan importantes para conseguir menores índices de deserción escolar, ya que actúan como estímulos para los alumnos beneficiados y a la vez son una ayuda para la familia de los menores.

El colegio no cuenta con ningún tipo de sistema de becas propio, puesto que no posee los recursos necesarios para implementar de manera autónoma un programa con estas características, razón por la cual se ve en la obligación de postular a programas de beneficios que se realizan a nivel estatal, municipal o de empresas privadas que le permiten lograr mejoras en la infraestructura y, a su vez, poder ayudar a los alumnos, ya sea con la entrega de alimentos, materiales o de dinero que les facilitan en cierto grado su proceso de aprendizaje.

Programas de atención a la marginalidad económica y social

Uno de los más importantes programas de apoyo con que se cuenta es el de alimentación de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb), que consiste en la entrega de desayuno, almuerzo y once a los alumnos de menores recursos, de acuerdo a los índices de vulnerabilidad con que ha sido calificada la escuela. Actualmente, este índice se encuentra en un 54,7% y cada año la cifra se ve aumentada; esto permite la entrega de 578 raciones de alimentos, las cuales son elaboradas con una dieta lo más balanceada posible, al igual como ocurre con el desayuno, donde se da leche y pan, ya que son muchos los alumnos que asisten en ayunas al colegio y es el único tipo de alimentación que reciben, pues no cuentan con alimentos en su hogar.

Asimismo, a través de la Junaeb, es posible contar con un programa de salud que atiende a los menores en toda su etapa escolar, prestando servicio en áreas tales como oftalmología, otorrinología y en lo relativo a aspectos motrices-posturales, otorgando plantillas, audífonos, lentes y realizándoles chequeos anuales.

De forma paralela, se han implementado, en conjunto con el Consultorio Laura Vicuña y la ayuda de Cosal, fonoaudiólogos y psicólogos, un programa de salud mental que trabaja con aquellos niños que poseen problemas producto del medio en que se desenvuelven, el cual suele contar con altos grados de problemáticas sociales que los afectan.

En lo que se refiere a becas, se cuenta con el programa Puente, iniciativa gubernamental que consiste en ayudar a las familias más pobres de la comuna (de las cuales el colegio atiende a 80 de un total de 300). Esta asistencia consiste en la entrega de equipamiento y capacitación laboral. Para poder acceder a este beneficio es necesario encontrarse inscrito en este sistema, razón por la cual a veces no es asequible a todos, pues no todas las familias se informan al respecto o no saben cómo participar dentro de ese ambiente burocrático; es por esto que algunos profesores del establecimiento realizan un cierto apadrinamiento de familias y les ayudan con cuadernos, ropa o elementos que les sirvan y que éstos puedan donar.

Aparte de lo ya mencionado, el colegio está constantemente ayudando e incentivando a los alumnos a postular a becas escolares, como la Presidente de la República, becas indígenas, Junaeb, Juan Gómez Millas, entre otras.

En lo que respecta a la Beca Indígena, ésta se adquiere a través de la postulación en la municipalidad de la comuna, para lo cual se debe estar inscrito en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), que certifica la calidad de indígena; en el colegio, 22 alumnos con ascendencia mapuche cuentan con dicho beneficio, que consiste en la entrega de una cantidad de dinero mensual para los beneficiarios.

Las familias que se benefician con alguno de los programas existentes, si bien no resuelven de manera completa sus problemas, cuentan con un apoyo que les permite una solución a temas esenciales como la alimentación y salud de los menores.

Desde esta perspectiva, al ser todas las becas y programas de carácter externo, las familias cuentan con un gran apoyo por parte del colegio, el cual incentiva y ayuda a quienes estén interesados en la realización de los trámites necesarios, los que la mayoría de las veces resultan engorrosos para las personas.

Programa de focalización

El colegio ha sido calificado como crítico tras haber sido examinado para el programa P 900¹¹ y haber arrojado como resultado el que se encontraban atrasados en diez años según los niveles establecidos por dicho sistema; producto de estos resultados, el colegio perdió toda la ayuda que recibía para implementar proyectos para poder realizar orientaciones o talleres con monitores especiales para grupos diferenciales.

Al perder este apoyo no se han implementado otros sistemas de ayuda para los niños con problemas de aprendizaje, principalmente por falta de recursos que permitan llevar a cabo un buen programa que ayude a solucionar, en algún grado, los problemas que presentan los alumnos.

Por esta razón, el trabajo que se realiza, tanto en esta área como en la de ayuda para evitar la deserción escolar, no se encuentra elaborado bajo un programa específico, sino que se estructura más bien en base a lo que el cuerpo docente puede hacer por los alumnos.

Es así como, en el caso de los octavos, los profesores instan y ayudan a sus pupilos para que éstos postulen a colegios de enseñanza media, en su mayoría técnico-profesionales, para evitar que deserten y a su vez puedan conseguir una enseñanza que les permita obtener un grado técnico que les amplíe las posibilidades de desarrollo futuro.

Programas de control de variables contextuales

El colegio sólo debe poner en práctica los contenidos del programa del Ministerio de Educación, dada la condición crítica con que ya ha sido clasificado, por lo cual no puede integrar elementos que permitan un mejor trabajo acorde al contexto en que se desenvuelve.

No obstante, la jefa de UTP del establecimiento está trabajando en un proyecto que pretende poner en marcha lo antes posible, el cual ella denomina “escuela inclusiva”, y que busca integrar a los alumnos con ascendencia indígena y que enfatiza la valoración y proyección de éstos, ya que, tal como lo indica ella, más que un trabajo con contenidos hay que hacer un trabajo que les permita aprender a valorarse para que así pueda producirse un cambio, el cual a su vez debe incluir a las familias de estos niños, pues sin su apoyo el trabajo no es posible de realizar, ya que no existiría un incentivo en el hogar.

Este proyecto no ha podido funcionar por falta de recursos y tiempo, ya que el plan de estudio no contempla el trabajo con la familia, lo que para este tipo de labor resulta fundamental, pues son la base de apoyo para los menores.

Cabe tener presente que dicha integración no anularía la identidad y las características culturales indígenas, como ocurre actualmente, sino que, al contrario, potenciaría esas cualidades. Asimismo, es preciso señalar que este proyecto no sólo se estructura en torno al alumnado con ascendencia indígena, se considera además el contexto de trabajo, la pobreza del sector y los problemas con que muchas de las familias se ven enfrentadas, tales como delincuencia, drogadicción, marginalidad y otros.

Respecto al perfeccionamiento de los profesores, no hay cursos orientados a la interculturalidad, por tanto es difícil que ellos adquieran las herramientas adecuadas para enfrentar el tema. Por otro lado, gran parte del cuerpo docente lleva más de treinta años de práctica profesional, por lo cual resulta difícil cambiar el modo de educar al que se encuentran habituados.

Entrevistas

Entrevista N° 4

Jefa UTP Escuela Teresa Antúnez, El Bosque

¿Qué piensa de la discriminación?

La discriminación es una parte terrible del ser humano, pero más que nada de la sociedad, porque si bien es cierto que algunos discriminamos como seres humanos, cuando la sociedad entera discrimina como algo institucionalizado, eso sí que es tremendo.

Creo que los programas de integración no han sido suficientes en este país, aún se discrimina por el apellido, por el color de la piel, por la ascendencia, por la forma de hablar y hasta por cómo te vistes; especialmente se ve en las escuelas pobres, los chicos que son de sectores pobres son más discriminados que el resto, tienen menos oportunidades de trabajo, menos proyección.

A nivel de sociedad chilena, tenemos que terminar pronto con esto, no basta con decir los vamos a integrar. Si los integramos siendo iguales a nosotros, ¿por qué no los integramos respetando sus diferencias y su descendencia. Creo que en eso estamos súper mal: como educación, como programas sociales

¿Qué piensa de la multiculturalidad?

En el mundo que estamos viviendo, que nos convertimos a través de la era de las comunicaciones en una aldea global, el mundo se ha reflejado en nosotros, eso es una realidad, no es una cosa que yo piense que hay muchas culturas, sino que están en mí y lo estoy absorbiendo a través de la comunicación, de la música, de la moda, de las revistas; eso es algo propio de nuestro mundo, no es algo sobre lo que yo pueda decir me parece o no me parece, es parte nuestra y tengo que vivir con ella. En la medida que nosotros les enseñemos a los niños a vivir en una aldea global y no en una aldea aislada, dentro de cuatro paredes, vamos a hacer que este país crezca.

Yo siempre pienso en el programa y lo contextualizo, vigilo que mis colegas pasen los contenidos, pero creo que estamos fallando en el contexto global; nosotros no somos un país aparte, nosotros somos parte del mundo real.

¿Y las relaciones interculturales?

Creo que lo mejor que podemos hacer es mejorar este tipo de relaciones, y va por la tolerancia, por la buena voluntad de aceptar al otro con sus deficiencias y con sus tremendas potencialidades, con sus aportes; todos tenemos que aportar a este mundo, ya no es un mundo de países, nos estamos perfilando a un nuevo siglo como un mundo total, como un mundo abierto.

Nadie puede decir tú eres diferente a mí, todos somos seres únicos e irrepetibles, pero todos estamos viviendo en un solo planeta.

¿Existe discriminación en el colegio?

Aquí en este colegio no hay discriminación por parte de los docentes, pero sí se ve dentro de los apoderados; aquí, la mayor parte de la gente viene de la IX y VIII Región y sienten vergüenza de su ascendencia indígena. A los niños, de repente, tú los nombras y te responden antes de que tú menciones su apellido, y tú sabes que se siente discriminado, porque su padre se siente discriminado y hay mucho resentimiento.

Nosotros lo hemos trabajado a través de los valores, yo siempre le digo a los chiquillos lo importante que es nuestro pueblo para la historia, que los pueblos originarios de América eran sumamente avanzados, que fueron grandes políticos, buenos administradores, etc.

¿Cuáles son las formas de integración?

Como escuela nos hemos preocupado de que todos los niños que tengan ascendencia indígena puedan conseguir la beca de manera que tengan muchas más posibilidades. Hace tres años estamos llevando a cabo dentro de las unidades de los terceros y cuartos años, cuando vemos los pueblos originarios de Chile, que los niños se sientan orgullosos de tener una familia con ascendencia indígena, y los apoderados se han integrado.

En los tres años que llevamos haciendo este plan, todos aquellos alumnos que se sentían como apartados han pasado a sentirse importantes y que sus familias son importantes; de hecho, cuando celebramos el Día de los Pueblos Originarios, algunos traen a sus abuelas y traen sus vestimentas, que no son plumas, como nosotros pensamos; lo hemos llevado a la realidad.

Es un proyecto bonito, pero nos falta mucho, estamos recién empezando; pero en la medida que lo mantengamos, yo creo que la discriminación va a ir disminuyendo y no integrándolos que sean iguales a nosotros, sino que manteniendo su propia cultura, que por nada se debe perder.

¿Tiene esto relación con la malla curricular?

Nosotros, como escuela crítica, tenemos solamente que adecuarnos a lo que es el programa oficial; no tenemos programas propios para la escuela. Mi gran sueño es hacer un programa propio para la escuela, porque esta escuela necesita un programa con características de la escuela, que ésta esté preparada para recibir lo que viene de la comunidad, que está lejos de los parámetros del Ministerio de Educación, y no que los niños se adecuen a la escuela como está ocurriendo ahora.

Tiene que ser una escuela inclusiva con un proyecto de integración, ya que la comunidad que atendemos tiene sus raíces en la Araucanía. Entonces, necesitamos un programa especial que los valore y que los proyecte, porque estos niños, más que trabajar con contenidos, necesitan valorarse y quererse a sí mismos; cuando logremos que se miren como personas reales, como personas con potencial, nosotros vamos a cambiar y sus familias también.

Necesitamos trabajar con las familias y a ellas ponerles metas, pero para eso estamos cortos en recursos y en tiempo, porque el plan de estudio no contempla el trabajo con la familia, que es fundamental.

Entrevista N° 5

Profesora jefe de octavo A (profesora de castellano) Escuela Teresa Antúnez, El Bosque

¿Qué piensa de la discriminación?

Pienso que la discriminación está mal, no está bien porque todos somos iguales, todos tenemos los mismos derechos, todos debemos ser tratados de igual forma, somos todos uno. Pienso que no debería ser, sobre todo para los niños.

¿Y de la multiculturalidad y relaciones interculturales?

Pienso que la cultura en general debe ser amplia; pienso que es importante que los pueblos y que estos grupos conserven ciertas tradiciones, ciertas cosas propias de ellos, porque a ellos les hace bien y ellos se sienten bien, y a la vez nos ayuda a nosotros a aprender un poquito más de ellos.

Acerca de las relaciones interculturales, pienso que son buenas porque son cambios de experiencia entre los grupos; además, mientras haya comunicación está todo bien.

¿Cómo se da el tema de la discriminación en el colegio?

El tema de la discriminación acá en la escuela se trata de llevar bien, incluso con niños que son discapacitados, niños que andan en silla de ruedas y aquí los chiquillos los tratan bien.

Además, la disciplina aquí adentro después de todo no es tan mala, todavía existe eso del respeto entre los profesores con los alumnos, los alumnos con los profesores y entre los niños. Lógico que algunos de los niños son un poco crueles con apodos o cosas así, pero problemas discriminatorios grandes no hay.

¿Cuáles son las formas de integración de alumnos indígenas?

Aquí en el colegio hay becas, está la Beca Indígena, yo tengo una alumna que postuló; de repente ha habido concursos y cosas así, pero lo que sí tengo claro es que hay una Beca Indígena.

¿Cómo se incluye la temática en la malla curricular?

Dentro del programa no se integran temas específicos que traten el tema de los pueblos originarios o temas relacionados; no obstante, hay algunos contenidos que a veces se unen, pero específicamente no vienen dados los temas.

Los contenidos que se tratan a veces serían la importancia de los pueblos indígenas y lo que nos han ayudado, y también a veces trabajamos vocabularios de palabras mapuche usadas cotidianamente, pero es una cosita poca.

Entrevista N° 6

Jefa de UTP Escuela Teresa Antúnez, El Bosque

Cuénteme sobre la existencia de programas de atención a la marginalidad económica y social

Existen varios programas de nivel gubernamental. El primero y más masivo es el de la Junaeb, que otorga desayuno, almuerzos y once a los alumnos de menores recursos. Eso se otorga de acuerdo al índice de vulnerabilidad que tiene la escuela. Nosotros tenemos un índice de 54,7% de vulnerabilidad actualmente. Cada año ha ido en aumento, y se mide específicamente por la encuesta CAS y la encuesta que se hace a los primeros años.

Dentro de la Junaeb, también viene el programa de salud que atiende a los alumnos en toda su etapa escolar en oftalmología, en motora postural, específicamente con plantillas y en otorrinología. Nosotros hemos tenido niños que han sido operados, que han recibido audífonos. Teníamos una familia completa que sufría un síndrome en el cual tienen los ojos inmensamente grandes, lo cual generaba que los niños sufrieran harta discriminación porque los compañeros se reían y burlaban de ellos. La Junaeb se consiguió una atención general con un cirujano plástico, y los niños fueron operados y les cambió la vida. También hay niños con audífonos, con plantillas, con lentes y control todos los años. Además, vienen del consultorio y revisan a los niños que tienen problemas oculares.

¿En qué medida se vinculan los apoderados con estas acciones?

A veces sucede que se acercan los apoderados a decirnos que sus niños tienen tal o cual problema para que los consideren en las revisiones, y hay otros que sabiendo que sus niños están enfermos no hacen nada; entonces, la escuela se hace cargo de ellos.

En cuanto al programa de alimentación se están dando 578 raciones y se utilizan todas, incluso tenemos carencias. Acá hay muchos niños que vienen solamente a almorzar. De hecho, los días sábados que hemos trabajado tenemos una asistencia completa por el almuerzo. Hay niños que dicen “qué bien que llegó el lunes”, porque en la casa no almorzaron ni el sábado ni el domingo.

Por todo esto hemos buscado una buena empresa que entrega una gran cantidad de verduras, carnes, mariscos, lo cual ha significado educar a los niños a consumir esos alimentos, y ahora se lo comen absolutamente todo. A veces pasa que los niños preguntan si es que queda una bandeja.

También implementamos el sistema de dar la leche y el pan del desayuno a las ocho de la mañana, porque sabemos que muchos de ellos vienen en ayunas, y así pueden entrar a clases mucho más activos.

En cuanto a las becas tenemos el sistema Puente, que es un programa que viene del gobierno y que ayuda a las familias más pobres de la comuna. De las 300 familias más pobres de la comuna, en nuestra

escuela hay 80. Este programa asiste a las familias con proyectos que implementan a las familias con equipamiento y capacitación laboral (por ejemplo, carros para vender cabritas de maíz). Están, además, las clásicas becas escolares, como la de la Junaeb, la Beca Indígena, la Beca Coca-Cola, la Presidente de la República, la Juan Gómez Millas. Todas las becas que existen, nosotros las postulamos e insistimos hasta que nos dan algo.

Hay otros planes de ayuda que entrega la municipalidad, pero todo esto se gestiona a través del Puente. Entonces, la gente que no está en el programa no puede acceder a estos beneficios. Generalmente, los que acceden al Puente es la más movida, que se maneja con los códigos burocráticos de la municipalidad, pero los realmente pobres no saben hacer esos trámites, y acá hay mucha de esa gente, mucha mujer sin educación, solas, que han emigrado desde el campo. A causa de eso hemos generado algo así como un apadrinamiento, algo informal, en el que los profesores traemos zapatos, uniformes, útiles escolares, etcétera.

¿Existe algún tipo de programa orientado al bienestar de los niños indígenas específicamente?

En este momento tenemos alrededor de 22 niños con Beca Indígena, todos ellos mapuche. Hay dos niños aymará en el colegio, pero ellos no tienen problemas económicos. A causa de eso deben estar en la Conadi, lo cual es un problema porque la gran mayoría no conoce el trámite, porque en realidad no saben hacer los trámites básicos como es sacar carné de identidad.

Todo esto nos lleva a pensar que hay un problema evidente de recursos económicos, pero también hay desconocimiento por parte de la gente, y de falta de voluntad por parte de las autoridades. Yo llevo 33 años en esto y he conocido todo el sistema, y siempre es lo mismo: miles de trabas por mala voluntad. Los mandos medios son los que ponen más problemas.

También tenemos un plan de salud mental. Estamos trabajando con el Consultorio Laurita Vicuña, y tenemos la ayuda de Cosal, y además hay dos escuelas especiales que nos prestan sus fonoaudiólogos y sus psicólogos para diagnosticar a los niños. Todo esto porque hay muchos niños con problemas psicológicos provenientes de problemáticas sociales. Por eso es muy difícil pensar que uno puede venir solamente a hacer clases acá, porque antes uno debe tratar de solucionar todos estos problemas. Desde el gobierno no hay planes orientados a solucionar este tipo de situaciones, sólo depende de las gestiones que nosotros como colegio realicemos.

A causa de esto nos suenan ridículos los anuncios del gobierno que exigen mayor eficiencia y rendimiento en la educación, porque esas personas no tienen la más mínima idea de lo que es el mundo de la pobreza, porque no se preguntan cuántos días a la semana ese niño no ha comido, que el único alimento que recibe es el de la escuela y que es insuficiente, que no tiene una familia que lo ampare, que en la noche durmió con un ojo abierto porque en la casa estaban esperando una redada porque la familia se dedica al tráfico de drogas, que en la población hubo una balacera enorme que no le importa a nadie porque cuando llaman a Carabineros no les hacen caso. Esa es una realidad que se vive acá, y eso nos causa una pena tremenda, pero no me desalienta porque ya es parte de lo cotidiano. Hace unos días fuimos a conseguir el bus de la Fundación Futuro para que los niños conozcan Santiago, y no quisieron porque El Bosque es muy peligroso.

¿En qué medida afecta la clasificación de escuela crítica en el desarrollo de una educación multicultural?

Otro asunto es que esta escuela ha sido encasillada como crítica, y no por su rendimiento, sino que por el descriterio de un supervisor que dijo que por el hecho de estar 10 años bajo el P 900, era crítica. Nosotros tenemos mejor P 900 que otras escuelas que tienen excelencia académica, pero la única forma de obtener material didáctico era estar en P 900. Nos pusieron en crítica y vinieron y nos quitaron todo el material, los monitores especiales, los grupos diferenciales y las horas de orientación que teníamos. Y por último nos

amenazan con el cierre. Entonces, nos pasa algo tan ridículo como que nos envían asesoría y preparación, con lo cual nosotros estamos felices porque es lo que queremos, pero topamos con algo tan simple como que no tenemos ninguna forma de reproducir las guías que nos traen, porque simplemente no hay cómo hacerlo.

Por todo esto resulta una burla que nos pidan excelencia académica cuando tenemos que lidiar con problemas tan básicos como éste, o que toquemos ciertos contenidos como los derechos del niño, si los mismos que nos exigen pasarlos se los están negando; la verdad, es que éste es el mundo al revés. De hecho, yo creo que esta no es una coincidencia, sino que es algo premeditado, orientado a criar cabros que den mano de obra barata. Por todo esto se hace muy difícil plantearse una política de educación multicultural, más allá de lo que nos propongamos a corto plazo y de lo que tratemos de hacer por nuestra cuenta.

Por eso, los contenidos mínimos que nos exige el ministerio son muy difíciles de pasar, ya sea por la falta de recursos, que va desde reproducir guías hasta poder sacar a los niños fuera de la escuela de vez en cuando, y porque se encuentran muy ajenos a la realidad de los alumnos. Es decir, que la contextualización de los aprendizajes para nosotros es casi imposible, porque los niños no tienen esas experiencias reales. A lo más podemos hacer una buena experiencia simulada.

En cuanto a niños con dificultades de conducta y/o aprendizaje no hay un paralelo, porque tenemos un gran porcentaje de niños con aprendizaje producto de la mala alimentación, drogas y alcoholismo en las familias, pero principalmente por la desmotivación del hogar. El porcentaje de niños con problemas neurológicos que signifiquen un retraso en el aprendizaje es de alrededor de un 10%.

Tampoco tenemos mayores problemas de violencia al interior de la escuela, porque hemos generado una política que propicia un modelo afectivo hacia los alumnos.

Entonces, ¿cómo se asume la diversidad al interior de la escuela?

Desde un principio, nosotros hemos recibido a niños con problemas de discapacidad física y motora, y aunque nunca hemos recibido ningún tipo de ayuda por eso, seguimos adelante. Con respecto a si los niños son mapuche, gitanos, aquí no impera eso, acá son todos los niños iguales. Aquí no hay discriminación positiva ni negativa, aunque sí estamos desde hace cinco años realizando un plan institucional que consiste en rescatar la memoria de la familia, dentro del programa de lenguaje, poniendo especial énfasis en los niños mapuche. Hace poco creamos un diccionario con palabras que los niños tomaron de sus familias que hablaban mapudungun. Hemos traído a mamás mapuche, e incluso algunas machi, y la aceptación por parte de los niños ha sido increíble y buenísima.

No existe una coincidencia entre el ser indígena y ser niño con problemas (de aprendizaje o conductual). En efecto, los niños mapuche son mucho más aplicados porque tienen un arraigo de familia más fuerte, y porque sienten que tienen que demostrar más.

Acá no hay discriminación, y tenemos claro que no queremos una integración que signifique que ellos cambien y se conviertan en lo que somos nosotros, porque queremos integrarlos pero respetando lo que son. Para nosotros es fundamental que mantengan su lengua y costumbres. En general, los niños saben hartito de nuestros pueblos; eso sí, que cuando salen de la puerta de la escuela empiezan a gritarse “indio tal por cual”, pero eso es de toda la sociedad.

En cuanto al perfeccionamiento de los profesores, no tenemos cursos que apunten a la interculturalidad, por lo tanto es difícil que ellos tengan las herramientas para enfrentar el tema.

Entrevista N° 7

Profesora jefe de octavo año Escuela Teresa Antúnez, El Bosque

¿Cómo se trabaja el tema de la diversidad de los alumnos al interior de la escuela?

Uno trata de abarcar lo más que se pueda la diversidad de personalidad de los alumnos, en cuanto a la idiosincrasia de cada uno, y tratando de respetar dicha idiosincrasia. Primero, respetando la individualidad de cada uno, porque eso es lo más importante; pero lo otro es tratando de que los conocimientos y los valores que uno les entrega lleguen a ellos, y haciendo lo posible para que los valores no les resulten chocantes con sus propias experiencias, con sus propios valores, que partimos de la base que son distintos.

Esto lo tenemos en cuenta, en cuanto a las actividades que realizamos, en cuanto a las evaluaciones, en la integración con los respectivos grupos de curso. Hay muchos niños que tienen falencias físicas, o pertenecen a etnias, y uno debe tratar de incorporarlos y de hacerlos ver que son todos iguales. A veces, por falta de espacios o de tiempo, uno no llega concretamente a realizarlo, pero uno debe hacer lo posible por lograrlo.

¿Cómo se conjugan los problemas sociales y económicos de los alumnos, con una educación que potencie la diversidad?

Cuesta mucho, pero se trata de hacer lo posible. En el caso del octavo año, que era el curso que estaba a mi cargo, había casos bien puntuales, donde había niños con ascendencia indígena directa, y que al principio les costaba aceptar su origen, incluso costaba y se enojaban cuando uno les nombraba su apellido indígena, y hacerle entender al curso que eran una parte más, que eran parte de nuestra idiosincrasia y de la patria. Con mucho trabajo en el ramo de comprensión del medio social, y en el Mes del Indígena, celebrado en la escuela, se fueron incorporando de a poco, y al final logramos que se sintieran orgullosos de ser indígenas.

Ahora, en el aspecto físico también había problemas, porque es por lo que más los molestaban sus compañeros, pero también eso se fue atenuando, aunque no del todo.

Con el tiempo, se convirtieron en un grupo bien unido entre ellos, y realmente se notó que eso de unirse entre ellos los ayudó y estimuló mucho más.

¿Cómo era la relación con el grupo de curso, luego de esta situación?

El grupo de curso los comenzó a tratar bien con el tiempo, luego de haberse tratado el tema en consejo de curso, en diversos momentos del quehacer de la escuela uno les hacía ver y fueron cambiando de actitud, y ellos se sentían iguales e incluso se sentían muy orgullosos, todo lo cual fue un cambio muy grande porque al principio no nombraban ni el apellido, y si uno se los nombraba se hundían en el asiento. Pero ahora haciéndoles ver, con actividades, tomaron conciencia del valor de lo que ellos eran.

¿En qué espacios o momentos se trabajaba el tema?

El tema se trabajaba fundamentalmente en clases, consejos de curso, en los ramos de comprensión del medio social, en lenguaje; en el Mes del Indígena se trabajó en todas las áreas, y todo esto se repitió durante tres años. Entonces, cuando salieron de octavo, el hecho de ser indígenas ya no era motivo de vergüenza o burla. Incluso, muchos de ellos actuaban en esos días de acto del Mes Indígena, y resultaba muy bien.

A veces, también incorporamos a las familias de los niños indígenas y venían las mamás y se disfrazaban de indígenas, y era una actividad muy, muy importante, que desgraciadamente este año que viene no la podremos hacer por falta de espacio, ya que nos cambiamos de colegio, mientras reconstruyen éste.

Además, servía para que el resto del curso o colegio conociera y valorara sus orígenes, y vieran sus características. Me gustaba cómo los alumnos trataban el tema, porque ellos se plantearon la forma de enfrentar el tema, las pautas las dieron ellos, ellos hicieron exposiciones, ellos contaron sus historias.

¿Existe alguna diferencia en relación a la situación económica o de rendimiento o comportamiento entre los niños de origen indígena y los de origen no indígena?

Mira, mi curso no es de excelente rendimiento, pero no existía una diferencia notoria en ese ámbito, era más bien parejo. Incluso, había un niño de ellos que realmente sobresalía sobre el resto, y él está trabajando y además estudia, y lo que es más importante: tienen un gran interés en salir adelante.

Lo que sin duda fue bien importante es que de a poco fueron perdiendo el silencio en la sala. Al principio eran muy metiditos en su silla, y de a poco comenzaron a participar más, lo que por supuesto se reflejaba en que eran más desordenados que al principio, lo cual es también una forma de integrarse, pero lo importante es que la personalidad de ellos comenzó a desarrollarse con la del resto del curso. Se integraron, lo cual implicaba que ellos comenzaron a expresar su forma de ver.

La mayoría de los alumnos venían juntos desde quinto año, lo cual ayudó para darles más seguridad en su forma de ser y de hablar, para que perdieran el miedo, porque en un principio eran evidentemente más temerosos que el resto, producto de las mismas burlas que en un principio les hacían.

¿Cómo se trataban otras formas de diversidad, ya fuesen de orden estético, de género, etcétera?

Yo tenía casos bien puntuales sobre ese tema. De hecho, tenía uno de los niños indígenas que además tenía un problema de defecto físico. Ante eso, el colegio hizo un esfuerzo enorme por acondicionar ciertos implementos necesarios de acuerdo a su condición, como por ejemplo mandamos a pedir un mobiliario especial, el cual por cierto nunca llegó. Pero a pesar de eso, él se integró bien, y su discapacidad no implicaba ningún tipo de diferencia con el resto de los alumnos. Y esto es porque se dio una cuestión bien particular, que tenía que ver con que yo siempre traté de que nos burláramos de las burlas, como una forma de contrarrestarlas, y esto lo hacía a partir del hecho de que yo ironizaba con mi aspecto físico¹², y de repente les preguntaba: ¿dónde está mi pata de palo?, y eso le daba mucha soltura al tema, y relajaba a los que tenían algún tipo de “defecto” o diferencia, porque era una manera de decir: sigamos adelante porque esta cuestión no implica que seamos menos que el resto.

De hecho, en la fiesta de fin de año, yo bailé con ellos con la pata de palo, y fue todo muy bien, y los gordos, chicos, y todos se integraron, y se reían de sus propios defectos. No había la intención de ocultar la diferencia; incluso, a fin de año me hicieron cada uno un autorretrato mofándose cada uno de los aspectos más irrisorios de ellos mismos.

¿Usted cree que con las actuales condiciones del colegio es posible implantar un plan institucional que fomente la educación intercultural?

Yo creo que en cuanto a los profesores, muchos de ellos están con interés porque es vital para salvaguardar muchos valores, pero no sé realmente si con el sistema es posible de soportar algo así. Algo tan básico como la disponibilidad de tiempo nos frena, ya que estamos sumamente ocupados con las actividades que debemos cumplir, pero el interés yo creo que está.

En efecto, en un colegio con jornada completa, perfectamente podríamos hacerlo, donde existan talleres de integración orientados a salvaguardar los valores de nuestros antepasados. Y desde ese punto de vista sería bastante factible, pero en un régimen de jornada completa.

Yo creo que desde los profesores debiese estar la disponibilidad a valorar la diversidad, porque si estamos en una democracia y si tenemos que comunicarnos con esa diversidad, tenemos que saber de ellos y respetarlos. No sé, yo lo veo así. Yo creo que es muy difícil, pero se puede, aunque para lograrlo deben cambiar ciertas condiciones.

Conclusiones Escuela Teresa Antúnez

La Escuela Teresa Antúnez presenta una serie de características económicas y sociales que delimitan en gran parte su quehacer como institución educacional al servicio de la comunidad.

Otro elemento se refiere al hecho de que existen dos tendencias centrales a la hora de enfrentar la temática de la diversidad cultural. Una de ellas apunta a la negación de la diversidad y defiende el imaginario de la homogeneidad, la cual es planteada por diversos profesores y por gran parte de los alumnos. La otra, más minoritaria, se refiere a la perspectiva que defiende la diversidad y la rescata como un valor fundamental en el proceso de enseñanza en la escuela. Ésta, además, apunta específicamente a la existencia e importancia de la diversidad étnica, y a la necesidad de generar mecanismos de integración en términos de interculturalidad, tanto en las prácticas y relaciones cotidianas en la escuela, como en los contenidos curriculares de los distintos cursos.

Sin embargo, existen diversos condicionantes que actúan como obstáculos a dichas intenciones. Con esto se hace referencia fundamentalmente a los diferentes y complejos problemas sociales y económicos de una gran capa de alumnos de la escuela, y que escapan en gran medida a las posibilidades de acción de la misma. Entendemos a éstos como trabas al proceso de fortalecimiento de la diversidad en la institución educativa, en la medida que ésta debe tratarlos como prioridad dada su gran importancia, y abandonar por tanto los demás proyectos.

En efecto, existe una tendencia razonable a situar a la totalidad de los alumnos en un statu quo donde las particularidades no tienen mayor cabida, a fin de asegurar a todos un servicio que cubra al menos sus necesidades más básicas. De esta manera, la apelación por el respeto a las diferencias culturales y/o étnicas resulta muy difícil.

Tal situación implica, a su vez, una constante tensión entre alumnos por diferenciarse del resto de sus compañeros. En esta línea, el reconocimiento del origen indígena de algunos alumnos es observada por los pares y también por uno que otro profesor como características negativas, visibilizadas sólo en el ámbito de los estereotipos negativos o de la discriminación concreta a través de la burla. Ante esto, los alumnos burlados tienden a esconder su origen indígena, y algunos llegan a expresar enojo por ser lo que son.

La sala de clases hace presente una situación conflictiva, donde un conjunto de alumnos se escapa del orden, de la práctica que el docente quiere imponer, y realizan otras actividades marginales, y el profesor trata de aislarlos, eliminarlos de forma que no alteren el proceso de enseñanza que está llevando a cabo con un grupo pequeño de alumnos. Así queda de manifiesto que existe una realidad en el aula muy distinta de lo que se afirma discursivamente, y esto es que al menos existen dos situaciones: un grupo de alumnos que son a los cuales se orienta el profesor, que son los alumnos propiamente tales, que escuchan atentos, que siguen la clase, y que por tanto son considerados por el profesor los buenos alumnos; y otro grupo que no logra adaptarse a las exigencias de disciplina, ni se siente interpelado por el profesor, y que por tanto realizan otras actividades y alteran el normal desarrollo de la clase, son los alumnos malos, revoltosos, que hay que aislar.

Los profesores señalan que las actividades que son presentadas a los alumnos encuentran poca aceptación y disposición para desarrollarlas. Los alumnos no muestran mayor interés por lo que se les enseña. Esta falta de interés obliga al profesor a gritar constantemente para lograr la atención de sus pupilos. Esto llama fuertemente la atención, el tono de voz casi de grito, de amenaza de los profesores para intentar lograr imponer un orden que es permanentemente quebrado y alterado por determinados alumnos.

Para restaurar este orden permanentemente puesto en jaque, los profesores desarrollan diversas estrategias; una es recurrir permanentemente al dictado, esto es: comenzar a dictar una materia que obliga a los alumnos a copiar, esto produce un cierto apaciguamiento, ya que los estudiantes se ven obligados a concentrarse y, por tanto, no pueden hablar o moverse; una forma de resistencia de los alumnos a este mecanismo es exigir una repetición constante (“repita, profesor”), lo que bloquea el avance de contenidos.

La otra estrategia visualizada es un cierto distanciamiento del profesor de sus alumnos, una cierta frialdad y el recurso permanente de medidas disciplinarias.

La práctica docente, entonces, se estructura en torno a un proceso de distinción, que expresa un ejercicio de la discriminación en forma directa que se manifiesta en el trato que hacen los profesores de sus alumnos: quienes no trabajan en clases son calificados de “flojos”, se les llama la atención delante de todo el curso y se les exhibe públicamente. Así, también, aparecen otros calificativos como “te dedicas sólo a molestar...”, “no haces nada...”, “pasan sentados todo el santo día...”, “tú eres el que menos trabaja y después pides notas...”.

Estos llamados de atención se traducen en sanciones públicas que buscan particularizar y focalizar el castigo en términos sociales. Pero los profesores ocultan este ejercicio de discriminación bajo la idea de disciplina necesaria para poder ejercer su práctica docente.

Los alumnos afectados por la discriminación la resisten repitiendo con frecuencia una pauta de mal comportamiento. Esto produce una reacción en los alumnos valorados por el profesor, que se identifican con él y toman una actitud de reproche de la mala conducta de sus compañeros.

Por lo tanto, al interior de las prácticas escolares se observa un proceso de discriminación que separa a los profesores de sus alumnos y a los alumnos entre sí, creando barreras de incomprensión mutua, de imposibilidad de comprender la cultura del otro, desvalorizándola y perpetuando estereotipos difíciles de erradicar.

Finalmente, se puede plantear que si bien existe una voluntad al interior de la escuela de generar cambios en relación al respeto de la diversidad cultural, se observa un cierto abandono por parte de las autoridades respectivas en relación a los temas más elementales de mantención y capacitación de la escuela en relación al tema de la diversidad. Sin duda alguna, este es un problema mucho mayor a las capacidades de la escuela e incluso de las autoridades de educación, pues atraviesa a la sociedad toda y se manifiesta en prácticas homogeneizantes y totalitarias que los estudiantes escolares tienden a reproducir.

Análisis de resultados

Cuando el deseo de igualdad oculta la diferencia

El uso de la etnografía en el análisis de los fenómenos de discriminación y diversidad cultural en la escuela

El uso del método etnográfico en la escuela entrega condiciones favorables para poder comprender mejor lo que pasa en su interior, entendido esto como una comprensión diferente y más profunda que se escapa a la propia mirada de los profesores y de los alumnos.

En la perspectiva etnográfica, lo que cuenta no es la mera observación o descripción externa, sino lograr penetrar el mundo de significaciones e interpretaciones que están detrás de esa aparente objetividad de las relaciones sociales.

“Cada uno de estos grupos ha construido sus propias realidades culturales netamente distintivas, y para comprenderlos hemos de penetrar sus fronteras y observarlos desde el interior, lo cual resulta más o menos difícil de acuerdo con nuestra distancia cultural respecto del grupo que se quiere estudiar” (Woods, 1995: 19).

El enfoque etnográfico pretende ingresar a las diversas culturas de los diferentes grupos y a las múltiples perspectivas y realidades. Pero estas realidades están compuestas de diversas capas de significaciones, inaccesibles todas ellas a nuestra mirada (Woods, 1995: 38).

Poder acceder a esas realidades culturales construidas por los diferentes sujetos que conviven en el espacio escolar no es fácil, dado que cada uno está encerrado en su propio mundo y no logra superar las distancias culturales; por el contrario, proyecta sus propios prejuicios culturales sobre los otros.

La descripción etnográfica corresponde a lo que suele llamarse interpretación (Guber, 2001: 14); por tanto, adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los profesores y los alumnos al interior de la escuela. De modo que esa descripción no es ni el mundo de los estudiantes y profesores ni el mundo como es para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (Guber, 2001: 15).

Así, no sólo se constata el objeto empírico de la investigación, la escuela, sino que se construye una interpretación de lo que el investigador vio y escuchó.

La etnografía permite una interpretación comprensiva producto de las observaciones e interacciones con los sujetos de estudio, no su explicación.

Lo que se logra detectar mediante el método etnográfico es que la escuela se encuentra instalada en un campo de conflictos, de ocultamientos, de prácticas que producen efectos contrarios a lo que discursivamente se busca. La etnografía permite explorar la vida cotidiana de los maestros y de los alumnos, sus interacciones, sus conflictos. “Por lo tanto, para el profesor la etnografía puede tener un valor práctico digno de consideración” (Woods, 1995: 22).

Esto es, la etnografía posibilita acceder a los problemas concretos que se dan al interior de la escuela, y “deconstruir” las opiniones que funcionan como hábitos, que obstaculizan la comprensión

de las relaciones entre alumnos y profesores. Permite, además, lograr un mejor diagnóstico de las conductas de los alumnos y de los profesores, y sacar a la luz cómo determinadas formas culturales compartidas por unos y otros obstaculizan o favorecen la labor educativa.

Esta etnografía da una visión de la sala de clase muy distinta de la que normalmente se tiene. En resumen, el estudio realizado en estas dos escuelas ha permitido vislumbrar y elaborar algunas interpretaciones sobre los procesos de discriminación en la escuela, pero que son resultados preliminares que deben ser completados con estudios más extensos en el tiempo. Algunas de estas consideraciones son la base de las siguientes conclusiones.

El ocultamiento de la diferencia

En el trabajo etnográfico en las escuelas estudiadas se pudo observar la existencia de una profunda fractura social entre profesores y alumnos, caracterizada por grandes diferencias y marcadas contradicciones, simulando dos mundos opuestos y excluyentes. La escuela aparece como un mundo fragmentado y conflictivo, reflejo de una sociedad marginal que no logra integrarse al proceso de modernización, que los deja a un lado. Esta práctica va reproduciendo el sentimiento de exclusión que los hace permanecer aislados y con pocas posibilidades de incorporarse y ser incorporados a la realidad social en la que están, de una u otra forma, inmersos.

Los profesores tienen desconocimiento de la pertinencia de sus prácticas docentes en el aula, porque realmente no saben quiénes son sus alumnos, desconocen la realidad cultural de su grupo y, por el contrario, proyectan sobre ellos una rutinaria práctica docente que no les requiere conocer el sustrato cultural de sus alumnos, apoyándose en estereotipos y ocultando su contexto y entorno cultural.

Los profesores culpan del fracaso de su práctica docente al contexto social y económico de sus alumnos, atribuyendo a esta precariedad los bajos rendimientos, la violencia, la baja autoestima y la indisciplina. Esta percepción de impotencia se vuelve un argumento que libera al profesor de su fracaso evidente y le permite sobrellevar de alguna manera las condiciones adversas de enseñanza.

La mirada de los profesores sobre sus alumnos es pesimista; son conscientes de lo difícil que es, en las actuales condiciones, lograr cambios profundos que permitan a sus estudiantes logros destacados de rendimiento y mejoras de su estima y valoración personal. Siempre está presente esto que impulsa a los estudiantes a la deserción y abandono escolar como única salida.

Los profesores se refugian en la necesidad de crear un espacio disciplinario que permita su práctica docente sin interferencias, pero el contexto social es la presencia velada del caos, la violencia, la droga y la delincuencia, realidad con la que se convive cotidianamente, tanto en los exteriores de los establecimientos educacionales como en su interior.

El entorno aparece como un espacio hostil, la familia de los estudiantes oculta su violencia interna, la sexualidad de los estudiantes es amenazada por este entorno la prostitución infantil es un ejemplo de ello. De los discursos etnográficos recogidos se destaca esa situación de amenaza contra la escuela, dificultándole realizar su proyecto educativo con claridad.

Por otro lado, desde la mirada de los estudiantes, éstos expresan sentimientos ambiguos, fragmentados. La escuela se transforma en un espacio-refugio que les posibilita distanciarse de sus hogares, de las calles, de sus padres, y permite encontrarse con sus pares, sus amigos. No obstante, tienden a reproducir en forma diferente los hábitos y prácticas que existen en la exterioridad, conformándose a la vez en un espacio permisivo y de violencia.

Las relaciones entre los alumnos son de permanente tensión, donde se cruzan burlas, descalificaciones, racismo, resentimiento, machismo y discriminación de género. Es un conjunto de relaciones, de significaciones, que nos muestran un mundo complejo, de fuertes tensiones, inestable.

La discriminación étnica, fuertemente reforzada por características fenotípicas (piel oscura, rasgos asociados a lo indígena, posesión de un apellido del mismo origen), provoca en algunos alumnos actitudes de desprecio y burla del otro. Este mecanismo permite diferenciarse unos de otros, sentirse distintos, superiores, en un espacio de miseria que comparten. Estas prácticas hacen soportable la situación de discriminación que ellos mismos sienten frente a la sociedad global.

El espacio simbólico de las relaciones entre los estudiantes está construido con estos mecanismos de discriminación, que sustentan una identidad corroída por el resentimiento, por la falta objetiva de oportunidades y la incertidumbre ante la imposibilidad de revertir esta situación de marginalidad y pobreza.

Observando las relaciones que establecen los alumnos, tanto dentro como fuera del aula, éstas se ven determinadas, muchas veces, por la variable de género, pues existe una mayor afinidad grupal entre los hombres y entre las mujeres, produciéndose cierta distancia entre ambos. Desde cada grupo se producen interacciones caracterizadas principalmente por agresiones de tipo verbal.

La variable de género es fundamental, pues en este espacio simbólico en el que se instalan ciertos tipos de belleza, de estética corporal, de seducción, las niñas más flacas, más claras de piel, mejor vestidas y a la moda, tienen más éxito frente a las más gordas, oscuras y menos a la moda. Se establecen redes de subordinación entre esas niñas más exitosas con los jóvenes, y las otras.

Desde esta perspectiva, destaca el fenómeno de la segregación frente a un intento de integración homogeneizante de la entidad educativa. La escuela expresa un discurso en que no existen diferencias, donde todos los alumnos deben ser tratados por igual y tener las mismas oportunidades. Sin embargo, la observación etnográfica señala que bajo ese discurso democrático existe una fuerte y habitual segregación.

Al nivel de los profesores, es evidente la segregación que aflora de la misma práctica docente, entre los alumnos de mejor rendimiento y los más rezagados, entre los más dóciles y disciplinados, y los más revoltosos e indisciplinados, entre los que poseen ciertas características raciales típicas y los que tienen rasgos considerados más indígenas. Los alumnos entre sí también se rechazan, tanto por las segregaciones que emanan de las prácticas docentes como de las propias relaciones entre ellos. Esta espiral de discriminaciones es un efecto de distinción (Bourdieu) que permite funcionar a la institución escolar.

Por tanto, la búsqueda permanente de integración por parte de la escuela de sus alumnos es un fenómeno superficial, a nivel de un discurso oficial de la escuela, pero lo que está detrás oculto y que aparece en forma evidente en la etnografía es esa distinción, que se expresa en un campo simbólico sumamente violento. Se puede observar, entonces, que el espacio escolar está territorializado, donde cada grupo tiene su lugar.

Por otro lado, se destaca claramente que las relaciones entre los alumnos están empañadas de una violencia que se expresa en un permanente amedrentamiento, en lograr imponerse sobre los demás, tanto por medio de verbalizaciones como de la amenaza física, situación que se da preferentemente entre los hombres.

El enfrentamiento y los conflictos centrados en la violencia se dan no sólo en los recreos, como espacios de esparcimiento, sino también al interior del aula, incluso en presencia del profesor. El mundo de la discriminación se construye sobre este sustrato de violencia simbólica y física.

Las interacciones entre los estudiantes pasan rápidamente desde un ambiente distendido cercano a lo festivo, donde surgen las bromas y burlas, al ataque más agresivo y duro de los apodos y sobrenombres que buscan descalificar al otro, hasta la denigración, terminando muchas veces en agresión física. Este ir y venir de burlas e insultos puede alcanzar a todos, pero tiende a concentrarse y repetirse en determinados alumnos.

Así, este ataque preferencial a algunos estudiantes muestra que la agresión simbólica está basada en ciertos estereotipos discriminatorios, como distinciones o rasgos físicos, como el color de piel, del pelo, la posesión de un apellido indígena, entre otros; pero también se distinguen aspectos de tipo económico, que aluden a una determinada situación financiera de la familia y la posesión o no de bienes de consumo representativos y características de la vivienda.

Al nivel del aula también se detecta una situación conflictiva, pues hay alumnos que muestran un comportamiento más agresivo, cuestionando permanentemente el orden y la disciplina que pretende imponer el profesor, mientras otros son más dóciles y aceptan el orden; esta situación obliga al maestro a intentar restaurar el orden utilizando amenazas verbales o prácticas de aislamiento, sentando solos a los estudiantes más desordenados y, en situaciones extremas, expulsándolos de la sala.

En varias observaciones realizadas en aula se destaca una cierta movilidad de los alumnos; varios de ellos se levantan de sus escritorios y transitan libremente por la sala de clases, y sólo unos pocos permanecen sentados en forma estable durante la clase, y generalmente se ubican cerca del pizarrón y de la mesa del profesor.

Uno de los hechos más destacado en este estudio etnográfico es que se aprecia en ambas escuelas, un distanciamiento y un ocultamiento por parte de los alumnos de origen indígena en lo que respecta a sus tradiciones culturales y étnicas. Esto era más evidente en la Escuela Presidente Salvador Allende, de más bajos recursos y en un ambiente de mayor indefensión social, y menos en la Escuela Teresa Antúnez, en donde había existido un conjunto de actividades pertinentes con la diversidad cultural, específicamente con lo indígena. No obstante, esta relación ambigua con lo étnico seguía similares patrones en cada escuela.

La relación con lo indígena en la escuela se da siempre con una actitud de burla y estigmatización, cuando no con lo folclórico, lo pasado y lo arcaico. Esta actitud es permanente y repetitiva, aflora tanto en la sala de clases como en el espacio de los patios, y es de suponer que también en el exterior y alrededores de la escuela.

Las pocas veces en que en el ámbito de la sala de clases se considera a los indígenas como miembros actuales de la nacionalidad chilena, se los ve viviendo en el sur y se niega o se oculta la posibilidad de que en las ciudades vivan indígenas. Esto llama fuertemente la atención, dado que por un lado existe esa relación de discriminación permanente de los estudiantes no indígenas en relación a los estudiantes indígenas, donde se les hace presente su condición de indígena, pero por otro lado no se les reconoce como indígenas que viven en la ciudad, la cual también les pertenece. Se produce la negación de esta realidad, lo que produce una situación de creciente ambigüedad para acercarse al problema.

Por otro lado, uno de los mecanismos discursivos utilizados con frecuencia para referirse a los indígenas, tanto por estudiantes como profesores, es que se los interpreta mediante los ya tradicionales estereotipos que la propia sociedad chilena ha ido generando con respecto a los mapuche específicamente y que fueran presentados en la introducción: flojos, bárbaros, borrachos, ladrones, feos y cochinos.

Además, cuando se pregunta a los estudiantes por lo indígena, se tiende a identificar esta palabra con lo mapuche en particular, con atribución de características negativas a este “otro” que se aprecia como conflictivo y feo. Todo esto refleja el no reconocimiento y la invisibilidad de lo indígena en las escuelas, lo que se manifiesta en que, salvo contadas excepciones, la identidad indígena no sea abiertamente explicitada, pero por sobre todo no sea abiertamente reconocida, ya que estos elementos impiden a las personas ver en el otro a alguien distinto. La identidad está así circunscrita a un ámbito privado, sin externalizarse al resto de la comunidad educativa, e incluso a la misma familia.

La diversidad cultural no es tratada de forma evidente por los profesores, y los currículos no contemplan explícitamente la valoración de esta diversidad. La valoración de la identidad individual con relación al tema indígena es nula. Los apoderados tienen la expectativa de que la escuela normalice y enseñe lo que la sociedad dominante considera pertinente, no obstante esto atente contra sus propias formas de ser. Lo que se fomenta en la escuela es la idea de que todos son iguales, negándose la diversidad como propuesta enriquecedora de vida.

En cuanto a la discriminación, ésta se basa principalmente en lo racial (fenotípico) y en lo étnico parental a través de los apellidos, siendo la suma de ambas discriminaciones la más fuerte en el ámbito educativo. En Chile existe una clara y marcada relación entre la posición socioeconómica y las características fenotípicas, predominando el tipo indígena entre las poblaciones de escasos recursos. Esto indica que para que alguien sea discriminado racialmente en las escuelas debe ser claramente diferente (el más negro, el más chico, el que tiene más cara de indio), y que además estos rasgos pueden ser acentuados en la percepción social si es que van acompañados de un apellido indígena o de evidencias culturales que demuestren sus orígenes. De este modo, las discriminaciones no sólo se suman, sino que en muchos casos la ausencia de un descriptor étnico tiende a ocultar una posible discriminación, aun cuando racialmente ese sujeto pudiera ser objeto de marginación y segregación. Pero por lo mismo, el poseer diacríticos culturales indígenas acentúa la percepción racial indígena de esos sujetos.

Parecería entonces que en este contexto son muy pocos los que abiertamente se identifican como indígenas de forma inmediata. Cuando esto sucede, es producto de un proceso reflexivo y consciente, a partir de la discriminación, tanto negativa como positiva, si bien en la mayoría de los casos la discriminación negativa lleva al ocultamiento y a la negación de la identidad. Los casos de discriminación positiva se dan en su mayoría a partir de iniciativas municipales y/o estatales, pero de forma poco sistemática y contradictoria con otros mensajes de los mismos actores.

Las relaciones humanas en la escuela están marcadas por la violencia, el desprecio y el desinterés por el otro, manifestados a partir de distinciones grupales de género y edad. A los hombres se los estigmatiza por ser más desordenados que las mujeres. Fuera de la sala de clases la interacción es territorial, en un espacio que se define como propio y se protege.

En otras instancias, como en las sanciones a los alumnos, al ser las medidas disciplinarias públicas, buscando particularizar y focalizar el castigo en términos sociales, se generan burlas y nuevas discriminaciones, mecanismo que posteriormente es aprendido por los alumnos y replicado en sus interacciones y segregaciones étnicas y raciales. Así las burlas que enmarcan la discriminación se enfocan en aspectos físicos y estéticos (gordos, chicos, morenos) y en rasgos culturales (borrachos, flojos, quedados), menospreciando lo diverso al considerarlo negativo.

De parte de los profesores no hay discriminación abierta, evitando explícitamente las distinciones raciales y étnicas, lo que implica la ausencia de estigmatizaciones, pero también de reforzamientos y de reconocimiento de la diferencia cultural. No obstante, en algunos casos,

según los profesores, los indígenas son más tranquilos y menos problemáticos, producto de la mejor consolidación de sus grupos familiares. Esto se condice con el hecho de que no hay cursos para docentes que fomenten la interculturalidad, y que en general es marcada la tendencia a situar a todos los alumnos en un statu quo donde las particularidades no tienen mayor cabida, a fin de asegurar a todos un servicio que cubra al menos sus necesidades más básicas. Esta tendencia, la principal, es reforzada por el Estado negando la diversidad y fomentando el ideario de la homogeneidad.

Por último, las escuelas acarrean también con un estigma que lleva a una relación paradójica y contradictoria con el propio Estado, los municipios y las instancias a cargo de los procesos educativos, ya que estas escuelas tienen la desventaja de ser de escasos recursos, con muchos niños en condiciones sociales extremas, lo que atenta en su contra al momento de su calificación, impidiendo a su vez una mayor asignación de recursos. Es un círculo vicioso que castiga a las escuelas y hace que los cánones y motivos que las discriminan difícilmente puedan ser alterados.

En resumen, al analizar el racismo y la discriminación en la escuela se deben tener en consideración los siguientes antecedentes:

Son escuelas que parecen operar como aparatos de homogeneización y de traspaso de las ideologías nacionalistas y de criterios ampliamente establecidos en la cultura chilena y latinoamericana en torno a una triple discriminación por raza (color), etnia y clase social, a las que se le suman el género y muchas veces la edad. Si bien en los discursos se aprecia un claro respeto por la diversidad en abstracto, específicamente por los criterios culturales antirracistas y antidiscriminatorios, las prácticas en general apuntan al reforzamiento de los estereotipos que en el ámbito del discurso se pretenden combatir.

La escuela recibe personas que provienen de diferentes realidades culturales y sociales, pretendiendo educarlas y normalizarlas en sentido estricto, haciéndolas similares, entendiendo y proyectando lo similar hacia una supuesta igualdad. La idea es que los alumnos puedan obtener un mínimo de coherencia en sus aprendizajes, tanto de contenidos como de aspectos valorativos, la enseñanza del cómo ser, del cómo comportarse, evaluarse a sí mismo y evaluar a los demás. Por esta razón, la escuela no es sólo un lugar en donde se aprenden los contenidos y materias, sino un lugar de formación moral y ética que en una ideología nacionalista y monocultural necesariamente debe ser homogénea. La pregunta en este sentido se orienta a responder cuáles son los valores que la escuela en su conjunto, considerada como comunidad educativa, está actualmente forjando en estas escuelas urbanas de bajos recursos, como es el caso de estudio en la comuna de El Bosque. ¿Se entrega actualmente un valor de la tolerancia, se ejerce el respeto por la diversidad? ¿Qué tipo de discriminaciones son activadas en el proceso educativo?

Volviendo a lo anterior, además del hecho de que la escuela sea de por sí una entidad que niega la diversidad, puesto que debe educar a todos por igual, es un lugar en donde las discriminaciones permanentes de origen étnico son reproducidas crudamente. El modelo que se ha impuesto como ideal implica que todos aquellos que no lo comparten deben transformarse o ser sujetos de discriminación. Blancos, cabellos claros, apellidos castellanos y en lo posible centroeuropeos, buena posición socioeconómica, delgados, entre otros, son los atributos que estandarizan lo que se considera pertinente como ideal de belleza, de lo correcto, de aquello que se aspira a ser y que además se debe ser. Cualquier elemento sobresaliente va a ser directa o indirectamente censurado y estigmatizado. En el caso de las escuelas de El Bosque, como en muchas otras, ser “chico” (de estatura), de piel oscura, obeso, con un apellido no castellano y además de un estatus

socioeconómico evidentemente inferior a sus pares, marca y transforma a los sujetos en focos permanentes de discriminación.

Como se ha afirmado, son estas condiciones de discriminación abierta y latente las que obligan a muchas personas a negar y ocultar características identitarias que tienen relación con sus vidas cotidianas, y a asumir patrones y modelos ajenos a sus realidades. De esta manera se hace necesaria y es estimulada la negación de la propia identidad, la negación de sí mismo en cualquiera de los aspectos que son valorados negativamente y la consecuente falta de apego a la realidad que esto conlleva.

Las escuelas han sido señaladas como uno de los mejores instrumentos de reproducción de los Estado-naciones, en cuanto formas de homogeneización nacionalista que imponen un modelo único, que en este caso es el de la sociedad mestiza blanca chilena, abiertamente influenciada por matrices centroeuropeas y estadounidenses. Estas bases imponen en la actualidad un modelo que aparece como lo único correcto y sobre lo cual no habría discriminación posible. Esto lleva a profesores, alumnos y a la comunidad educativa en general a negar la diferencia cultural, sin pensar siquiera en la discriminación.

Los docentes, muchas veces, plantean que ellos no discriminan, puesto que tratan a todos como iguales, lo que evidentemente es una ventaja sobre sociedades abiertamente racistas y discriminadoras. Pero lo que oculta definitivamente esta situación, siendo refrendada además en los contenidos académicos y en la mayoría de las actividades y convenios tendientes a superar la discriminación, es que el criterio de búsqueda de la igualdad niega la posibilidad de aceptar, entender, tolerar y estimular la diferencia cultural.

Los privilegios y la discriminación positiva sólo llegan si las personas se acercan al modelo imperante, entendiéndose, además, que es la propia diversidad una de las causantes de la desigualdad. De esta manera, para superar la iniquidad se debe estimular y generar un mundo de iguales donde las representaciones étnicas, etarias y de género no tienen mayor cabida. Y esto no deja de ocultar el hecho de que el propio Estado-nación chileno niega para sí una existencia étnicamente diferenciada, considerando cada una de sus medidas y modelos como neutrales.

En este sentido, se aprecia en las escuelas un esfuerzo destinado a la eliminación de las desigualdades por medio de un trato justo e igualitario; no obstante, este trato oculta la imposición de un modelo único y centralista del ser escolar. Este es el modelo predominante, si bien en el ámbito de los discursos y productos de visiones influenciadas por el multiculturalismo y el pluralismo étnico y de género, se aprecian puntos de vista más abiertos y sensibles a las diferencias internas en las escuelas y en la interpretación de lo que deben ser sus comunidades y la misma nación chilena. A pesar de ello, estas nuevas impresiones y direcciones, muchas veces provienen de la misma arena estatal, tienen aún poca profundidad en nuestro país, y se enfrentan con una mayoría de discursos y acciones abiertamente contradictorios con la idea de la diversidad.

Con relación a esto, destaca el peso del impacto de la intervención de los etnógrafos y su presencia en las unidades educativas. El solo hecho de ser personas preocupadas por la diversidad (así eran vistos por la comunidad educativa) hacía de ellos un depósito para manifestar aquellos aspectos considerados correctos. Se sabe que el color no importa o que no se deben burlar de los gordos o de los apellidos indígenas; sin embargo, son situaciones que se producen cotidianamente. Y al estar los investigadores en su labor de pesquisa, muchos alumnos y profesores quisieron demostrar que efectivamente conocían las reglas de la no discriminación, no obstante esto fuera contradicho, también cotidianamente, por sus propias actitudes ante la diferencia, cualesquiera que éstas fueran.

Esto evidencia que si bien existe una nueva escala de valores en torno a la diversidad, la fuerza de la costumbre y de tendencias centralistas y discriminadoras es aún mayor. Pero esto señala, a su vez, el hecho de que pequeñas iniciativas en donde la diversidad es puesta en un primer plano y no como problema, son bien acogidas y ayudan a la mejor y mayor identificación de los individuos con sus contextos cotidianos de vida y al reconocimiento explícito de sus identidades étnicas, etarias y de género. Este impacto muestra que si bien las reglas de la convivencia multicultural y no discriminatoria por lo menos son conocidas, basta con que el tema sea relevante en las escuelas a través de personas pertinentes, cuyas actitudes no sean contradictorias ni paradójales al respecto, para activar factores de autorreconocimiento y de identidad.

Notas

¹ Encuesta Nacional de Opinión: Las chilenas y los chilenos frente a la modernización: seguridad ciudadana, relaciones de género y relaciones étnicas. Primeros resultados. Enero 2004. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. En: www.academia.cl/inv/enc_2003.pdf

² *Ibíd.*, pág. 30.

³ Extracto del documento enviado a los apoderados.

⁴ Esta forma de actuar es una imitación a un humorista que ha salido en el programa televisivo “Siempre contigo”, del canal Megavisión. El comediante encarna a un mapuche y lo ridiculiza, haciéndolo parecer tonto y sumiso.

⁵ Es decir, que el 54,7% de sus alumnos se encuentran por debajo de la línea de la pobreza.

⁶ Dicha escuela corresponde a la Municipalidad de El Bosque.

⁷ En cuanto a esto, los alumnos reformulan el uniforme escolar, de acuerdo a las diversas tendencias musicales que dicen adscribir, tales como hip-hop, punk, sound, techno y otras.

⁸ Referente a esta cuestión, la revisión de temáticas como por ejemplo el centro de la ciudad, el mar o los derechos del niño son absolutamente discordantes con los conocimientos de los alumnos, puesto que en muchos casos éstos no conocen ninguno de los tres ejemplos citados

⁹ En relación a esto, una profesora plantea que “... los niños mapuche son más introvertidos, callados, con poca personalidad, quedados... en general son flojos y tienen bajo rendimiento. A pesar de eso, son afectuosos, casi siempre tranquilos...”. Finalmente agrega, a modo de hipótesis, “... que los indígenas en general son de bajo perfil, especialmente los hombres...”, para terminar diciendo que “... los indígenas no tienen por qué avergonzarse, ya que ellos son sólo un grupo, una raza distinta, pero igual son seres humanos como cualquier otro...”.

¹⁰ Es necesario remarcar que la postura de la jefa de UTP se encuentra orientada a la integración de los pueblos indígenas, pero en términos de “interculturalidad”, es decir aceptando y sacando un provecho positivo de la diversidad cultural de los distintos grupos, y no propugnando la integración en tanto cambio de patrones culturales propios

¹¹ Programa de nivelación para los 900 colegios más pobres del país.

¹² La profesora presenta discapacidad en una de sus piernas, por lo cual debe utilizar muletas.

Bibliografía

Abarca Cariman, Geraldine (2002): "Mapuche de Santiago. Rupturas y continuidades en la recreación cultural". *Revista de la Academia*, nº 7. Santiago.

Ancan, José (1994): "Los urbanos, un nuevo sector dentro de la sociedad mapuche contemporánea". *Revista Pentukun*. Temuco, Instituto de Estudios Indígenas.

Bengoa, José (2001): *La emergencia indígena en América Latina*. Santiago, Fondo de Cultura Económica.

Bengoa, José (2002): "La invención de las minorías: las identidades étnicas en un mundo globalizado". *Revista de la Academia*, nº 7. Santiago.

Cuminao, Clorinda & Moreno, Luis (1998): *El Gijatun en Santiago. Una forma de reconstrucción de la identidad mapuche*. Santiago, Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Cuminao, Clorinda et. al. (2002): *Diagnóstico, identidad y participación juvenil mapuche en la Región Metropolitana*. Santiago, Conadi.

Grebe Vicuña, María Ester (1997): "Procesos migratorios, identidad étnica y estrategias adaptativas en las culturas indígenas de Chile: una perspectiva preliminar". *Revista Electrónica de Antropología Ethno*, nº 1, otoño. En: <http://rehue.csociales.uchile.cl/rehuehome/facultad/publicaciones/Ethno-/grebe1.htm>

Guber, Rosana (2001): *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires, Norma.

Guber, Rosana (2004): *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires, Paidós.

Lincolao Garcés, Guillermo (1980): "Memoria de los mapuche urbanos: entre la integración con discriminación y la organización con identidad". En Garcés, Mario y otros (compiladores) (2000): *Memoria para un nuevo siglo. Chile, miradas a la segunda mitad del siglo XX*. Santiago.

Lincolao Garcés, Guillermo (1980): "Vida del mapuche en la ciudad". *Boletín Amuleayñ*. Francia.

López, Luis Enrique et. al. (2000): *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo, Proeib-Andes.

Oyarce, Ana María et. al. (1989): *Cómo viven los mapuche. Análisis del Censo de Población de Chile de 1982*. Santiago, Paesmi.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano (2002-2003): *Informes del Núcleo de Estudios Étnicos y Multiculturales*.

Universidad Academia de Humanismo Cristiano: *Encuesta de Opinión*, ver página web: www.academia.cl

Woods, Peter (1995): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona, Paidós.

Sonia Vásquez, Subdirectora Académica de la Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Villarrica, dirigió la investigación, junto a un equipo de docentes de la misma universidad.

Colaboradores

Laura Luna, investigadora principal; **Eliseo Cañulef**, investigador asesor; **María Lara Millapán** y **Manuela Alchao**, profesora y alumna en práctica respectivamente e investigadoras en terreno.

Fernando Burrows Galán, Director de la Sede Villarrica, supervisó la investigación.

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA Villarrica, Chile

Presentación

Las escuelas seleccionadas para el presente estudio se ubican entre la Región de la Araucanía y la de Los Lagos, dos en la comuna de Villarrica (escuelas de Chaura y de Afunalhue) y una en la comuna de Panguipulli (escuela de Traitraico).

Con las tres escuelas, la Sede Villarrica de la Pontificia Universidad Católica de Chile ha mantenido relaciones derivadas del programa de apoyo a las familias y comunidades mapuche de los sectores en los cuales éstas se sitúan. Desde el año 1979, la institución ejecuta un Programa de Educación de Adultos y Desarrollo Rural que, en su inicio, dentro del marco de un proyecto financiado por la OEA, contemplaba la promoción de una serie de actividades de desarrollo comunitario que consideraba la cultura rural a partir de la escuela local como polo neurálgico. De hecho, los profesores podían beneficiarse de un programa de capacitación que los formaba para ser los principales agentes de desarrollo comunitario. Fue a partir de esa experiencia de trabajo, tanto con los profesores rurales como con los pequeños agricultores mapuche, que la sede pudo seguir implementando hasta el día de hoy, mediante diferentes aportes, el mencionado programa de apoyo a las comunidades en diferentes ámbitos (productivo, legal, sanitario, cultural) y, por otra parte, crear el Programa de Postítulo en Educación Rural.

Por lo tanto, para la sede, especializada en la formación de docentes en Pedagogía Básica, las escuelas del sector siempre han constituido un referente primario de cualquier acción educativa en el mundo rural. En forma particular, la escuela de Chaura cuenta en la actualidad con un convenio suscrito en el año 2003 entre su actual director y la Universidad Católica para la realización de un proyecto de construcción de invernadero demostrativo en el establecimiento, en conjunto con el Centro de Padres y Apoderados.

Introducción

Contexto sociocultural de las escuelas de Traitraiko, Chaura y Afunalhue

En el caso de la comunidad de Traitraiko, las relaciones de la institución con el director de la escuela, aunque en forma asistemática, se han mantenido a lo largo de los 10 años que ha perdurado su cargo. Siempre ha sido un interlocutor imprescindible, especialmente por la gran participación que ha tenido en todos los proyectos e iniciativas relevantes para el desarrollo de la comunidad, por ejemplo el de instalación del agua potable en la comunidad, conseguido en el año 1999 con el apoyo de la misma universidad.

La escuela de Afunalhue, a su vez, tiene una historia de vínculos con la universidad, especialmente por la colaboración brindada por el director en los cursos de capacitación organizados en el Centro Kom Cheñi Ruka de la Universidad Católica, y dirigidos a campesinos de la comuna y de sectores colindantes. Tal vez fue esa misma relación, tan cercana, que llevó a algunos conflictos con la institución académica. Ésta, con el apoyo del Mideplan, consiguió un furgón para la comunidad con el objeto de que el director pudiera ir a buscar a los niños de Afunalhue y de sectores colindantes, como Hualapulli y Trapel, cerca de Licanray. Algunas incomprendiones vinculadas a la adquisición del medio de transporte generaron un enfriamiento de las relaciones con el profesor y a la vez fueron su oportunidad para asumir, en evidente competición con la universidad, un liderazgo dentro la comunidad indígena Juan Manuel Caniulef, recién constituida en el año 2002 (a raíz de la separación de las familias más representativas de la comunidad conocida como Afunalhue).

Si bien el vínculo previo con la universidad fue una razón fundamental de la elección de estas escuelas como objeto de estudio, tampoco fue la única. Siendo el objeto central de la investigación el análisis de las actitudes y prácticas pedagógicas en relación con la diversidad cultural, se consideró oportuno optar por escuelas insertas en contextos marcados por una diversidad cultural aun “manifiesta”, es decir, donde la cultura mapuche fuera todavía visible en sus rasgos más tradicionales, como la práctica del Ngillatún (la principal ceremonia religiosa del pueblo mapuche), la conservación del idioma mapudungun y la fidelidad a ciertas creencias. Chaura y Traitraiko, de hecho, destacan por sobre muchas comunidades del sector por mantener y cultivar un fuerte apego a sus propias raíces culturales.

Diferente es el caso de Afunalhue. La escuela allí ubicada fue elegida, por un lado, por la fácil accesibilidad desde Villarrica y, además, por tener condiciones distintas de las anteriores: la comunidad de Afunalhue, tanto por razones históricas como geográficas, presenta niveles de aculturación más altos y una identidad cultural más disgregada. A la luz de diversas iniciativas promovidas por la universidad, que apuntaban al rescate y a la revalorización de la historia y de la cultura local, se levantaron algunas señales de revitalización de la propia identidad, pero que en ningún caso se tradujeron en la recuperación de las ceremonias más significativas dentro de la cosmovisión mapuche, disminuida por la penetración de otras formas religiosas, principalmente evangélicas y protestantes. Sin embargo, aún en Afunalhue, así como en todas las comunidades mapuche, es posible descubrir una variedad de facetas más sutiles de la identidad cultural local, que se expresan en la memoria histórica, en la toponimia, en las leyendas, en los hábitos sociales y las tradiciones familiares.

Es evidente que el escenario en el cual están insertas estas escuelas está claramente marcado por la presencia de una cultura que, aun siendo minoritaria en el contexto nacional, es aquí predominante. Esto ha implicado, necesariamente, que el estudio de las dinámicas relacionadas a la diversidad cultural se focalizara especialmente en el vector de la pertinencia, es decir en el conjunto de prácticas y actitudes que desde el personal del establecimiento escolar, director/profesor y profesores, se activan hacia los alumnos, en su casi totalidad portadores de la especificidad cultural mapuche local¹. Por lo tanto, profesores, por un lado, y alumnos, por otro, se convirtieron en los sujetos centrales de la relación a analizar en este estudio sobre discriminación y pluralismo en la escuela. También las interacciones entre los alumnos se han observado tomando en cuenta su diversidad de pertenencia religiosa (mapuche-católica, católica, evangélica, testigo de Jehová, entre otros) y, especialmente en el caso de Afunalhue, el diferente origen geográfico.

Con los antecedentes mencionados, nos aproximamos a las escuelas observadas con las siguientes preguntas: “¿En qué medida las escuelas de Chaura y Traitraico reflejan los rasgos culturales que aún conservan las comunidades en que están insertas?”, “¿Qué esfuerzos se hacen dentro de la instancia escolar para rescatar el patrimonio histórico y cultural local y valorizar la identidad cultural de los niños, aun en una comunidad muy ‘aculturada’ como Afunalhue?”, “¿Existen, en las tres escuelas seleccionadas, de alta concentración mapuche, actitudes y prácticas pedagógicas que tomen en cuenta y valoricen la especificidad cultural local de la cual son portadores los niños?”. Y por último, “¿De qué forma se manifiestan y en qué medida son trabajadas por los profesores las diferencias mencionadas (de religión, de localidad de origen) dentro de la predominante homogeneidad cultural?”. A estas preguntas pretende responder el presente estudio.

La peculiaridad de la realidad sociocultural de Traitraico permitió plantear otras preguntas. Traitraico no sólo conserva fuertemente valores y prácticas culturales, sino que se caracteriza por una capacidad organizacional fuera de lo común dentro de las comunidades mapuche. Los nuevos dirigentes, líderes de las “organizaciones funcionales”, conviven en forma bastante integrada con las antiguas autoridades, formales e informales. Éstas, a su vez, tienen una buena participación en todas las iniciativas de desarrollo comunitario y guían a las nuevas generaciones para que tengan un adecuado manejo de ellas. Es decir, a la tradicional unidad que caracteriza la antigua organización del kamarikun², que se celebra con el rigor ritual de siempre, se adjunta una peculiar unidad y capacidad organizacional relacionada con el conseguimiento de mejoras y beneficios para la comunidad.

Esta especial unión en el plano social y organizacional se relaciona con la presencia originaria y predominante en la comunidad de Traitraico de una familia, los Caripán. Hoy en día, la organización Comunidad Indígena Juan Caripán, que guarda el nombre del lonko³ al cual fue asignado el título de merced sobre estas tierras, cuenta con todos los miembros de la comunidad de Traitraico legalmente inscritos y ha podido conseguir, por medio de diferentes organismos, fondos para proyectos de desarrollo comunitario.

En este contexto, la escuela de Traitraico parece ser históricamente una instancia de forma sistemática incorporada mediante la persona del director. Éste, aun siendo no mapuche pero crecido en la misma comunidad, heredó de su abuelo tanto la propiedad como el cargo del establecimiento y los mantiene hace 10 años. Tanto por medio de su desempeño profesional como su participación en las ceremonias comunitarias y el apoyo brindado en diversos proyectos, se ganó la confianza de los apoderados y de las familias de toda la comunidad. Con estos antecedentes, cabe la hipótesis que la escuela de Traitraico, tan integrada en la realidad sociocultural de la comunidad, casi “naturalmente” asuma el reto de una práctica pedagógica

culturalmente pertinente. Y aun antes, cabe preguntarse, en el marco descrito de confianza e intercambio entre escuela y comunidad, si las familias han expresado entre sus demandas a la escuela la incorporación de elementos de la cultura local.

La investigación realizada permitió contestar la pregunta mencionada y verificar la primera hipótesis, dando cuenta, una vez más, cómo la instancia escolar resulta ser ontológicamente ajena a los “mecanismos propiamente culturales de transmisión de la cultura” y de cómo los parámetros desde los cuales evaluamos la “pertinencia” de los procesos educativos son, una vez más, el producto de nuestra cultura y no le pertenecen a aquella a la cual pretendemos aplicarlos.

Dentro de nuestro modelo, la pertinencia dice relación con la coherencia entre los contenidos-metodologías de la enseñanza formal y los valores-formas de vida del entorno social. Roles y contextos culturalmente idóneos para la enseñanza no son contemplados en él, pese a que constituyan, finalmente, los criterios de legitimación local de la transmisión de un cierto conocimiento. El caso de Traitraico demuestra cómo la confianza que la comunidad y los padres y apoderados depositan en el desempeño del director y en la labor de la escuela se circunscribe a un cierto ámbito, en función de las competencias, por las cuales el primero es reconocido y la segunda validada. La transmisión del conocimiento “producido” localmente, en una comunidad como la de Traitraico, donde aún éste se conserva y se reproduce, no parece corresponder a la escuela.

El caso de Chaura permite llegar a conclusiones similares, aunque presente factores opuestos a los de Traitraico en el plano organizacional. La comunidad de Chaura, situada a 14 kilómetros de Chesque, malamente accesible por las dificultades del camino, especialmente en tiempos de invierno, está marcada por el aislamiento, la pobreza y la falta de servicios básicos, como agua y luz. La dificultad de conseguir beneficios y realizar proyectos de desarrollo en la comunidad se explica en buena medida por la fuerte división existente en la comunidad, debida a pleitos familiares de ancestral y complejo origen: las nueve antiguas familias se repartieron el territorio de Chaura, lo cual les permite hoy en día, según la última ley indígena, constituir legalmente sus respectivas comunidades indígenas, cada una con su propia directiva, lo que algunas ya empezaron a hacer.

Obviamente, la escuela no es ajena a esta realidad histórica y cultural. Ya su ubicación la hace volverse parte integrante de las lógicas de división territorial propias de la comunidad. El establecimiento se encuentra en lo que los habitantes locales llaman “Chaura Bajo”, diferenciándose de “Chaura Alto” y “Chaura Sur” o “Chaura Paliwe”. Es de notar que la categorización “alto” y “bajo” no corresponde, como podríamos imaginar, a una descripción geográfico-ambiental; de hecho, hay que subir un cerro para llegar a “Chaura Bajo”. La cercanía al pueblo, en cambio, el menor aislamiento, sería lo que diferenciaría lo “alto” de lo “bajo”, por lo que esta última expresión adquiere un marcado tono peyorativo.

Creada como escuela misional por los padres capuchinos, contó con el sostén de la familia Calfipán, la cual donó un terreno para su construcción, y con el apoyo de las familias Caquilpán, Lincuante y Huisca, quienes participaban también en el centro de padres y en la comunidad católica fundados junto al colegio. Éste llegó a tener 150 alumnos y a ser el centro más activo de la comunidad hasta los años noventa. Hoy, en cambio, consta de 12 alumnos porque únicamente los Caquilpán y los Calfipán mandan sus hijos a esta escuela, es decir las familias de Chaura Bajo. Los niños de Chaura Alto van a la escuela de Añilco.

Pese a esta circunscripción socioterritorial de la escuela de Chaura, los conflictos interfamiliares interfirieron enormemente en la dinámica relacional de los apoderados con la anterior directora, rechazada por algunos apoderados y apoyada por otros. En la actualidad, el nuevo director se ha

movido con mucha cautela en su relación con las familias, tratando de reconquistar una confianza muy debilitada por la experiencia anterior de gestión. Sin embargo, como él mismo señala en una entrevista realizada en el marco de este estudio, la conflictividad de las relaciones sociales entre familias se traspasa a los niños, cuyos diálogos e interacciones son directamente influenciados por lo que ocurre entre sus respectivos padres.

En otro aspecto parecen repercutir en la escuela algunos fenómenos de carácter sociocultural propios de la cultura mapuche, y especialmente manifiestos en Chaura⁴. Se trata del problema de la envidia, que en un estudio etnográfico realizado en las comunidades del mismo sector del Calafquén, entre las cuales se encuentra Chaura, se ha interpretado como un fenómeno que es parte constitutiva del sistema fuertemente igualitario que caracteriza la cultura mapuche y que ha permitido, a lo largo de la historia, por medio de distintos mecanismos de distribución y control, mantener un poder político difuso y no concentrado. Se debe sumar a éste también la larga resistencia del pueblo mapuche contra los invasores.

Por lo tanto, el tradicional valor del igualitarismo, unido a los rasgos adquiridos por la sociedad mapuche rural, propios de una “cultura de la marginalidad”, estaría detrás de este mecanismo de control social que en el campo la gente identifica como “envidia”. La escasez de recursos y la marginación de todas aquellas situaciones (proyectos, beneficios o roles de poder formal) que podrían elevar el estatus y la calidad de vida, es una situación compartida que representa la base de la solidaridad en el grupo y que merece ser defendida contra cualquiera que llegue a amenazarla rompiendo el equilibrio social. La “envidia” es el producto de una exacerbación de ese sentido de igualdad, traducándose en la tendencia a “igualar hacia abajo” para no permitir que nadie pueda destacarse del resto ni por recursos ni por poder. Chaura, de hecho, en una situación opuesta a la de Traitraico, presentando muchas dificultades para la creación y conservación de liderazgos sólidos y el conseguimiento de proyectos.

Estos antecedentes permiten comprender un poco por qué en la escuela de Chaura los niños y niñas no guardan con cuidado los recursos que se les entregan; se preocupan de prestarse continuamente sus útiles escolares; comentan públicamente y con un cierto énfasis que el profesor/director no es el dueño de la casa donde reside, la que se ubica dentro del recinto escolar.

No es esta investigación el lugar oportuno para ahondar en estas problemáticas de carácter sociocultural; sin embargo, el caso de Chaura, así como los anteriormente mencionados de Afunalhue y Traitraico, muestra claramente la conexión sistémica entre escuela y comunidad local y da prueba de cómo se hace imprescindible, para el fomento de prácticas, relaciones y actitudes de respeto hacia la diversidad cultural, específicamente en una escuela rural, la consideración del “microcosmos comunidad”.

Informe etnográfico de la Escuela de Chaura

Antecedentes de la escuela

La Escuela Misional N° 34, perteneciente a la Fundación del Magisterio de la Araucanía, está ubicada a 25 kilómetros de Villarrica, en la comunidad de Chaura, que se declara ciento por ciento indígena. La escuela cuenta con una matrícula de 14 alumnos, en su totalidad de origen mapuche. El director y único docente atiende los niveles NB1 (primero y segundo básico), NB2 (tercero y cuarto básico) y NB3 (quinto básico) en una sala de clase.

Se encuentra en un lugar de difícil acceso, tanto para el profesor, que tiene su residencia estable en Villarrica, como para alumnos y alumnas. Durante la temporada invernal, el maestro vive en la escuela, en una casa habilitada por el sostenedor. El resto del año escolar viaja diariamente desde la ciudad de Villarrica. Hace una parte del trayecto en el bus de recorrido hacia Lican Ray, hasta el cruce donde se une el camino que conduce del colegio a la carretera; desde allí, el dueño del bus que lleva a la gente de Chaura a la ciudad, lo acerca otro poco, dejándolo a cinco kilómetros del colegio, que él recorre caminando.

Los niños también caminan bastante para llegar a la escuela desde sus respectivas casas. La más cercana está a un kilómetro y la más distante a unos ocho. Esto impide que al inicio de las clases (nueve de la mañana) estén todos los alumnos presentes, pues algunos deben caminar alrededor de dos horas para llegar a clases. A veces no llegan al colegio porque se quedan jugando a mitad de camino, y cuando ven que se ha pasado el tiempo deciden no ir a clases. Según comentaba el profesor, cuando se les pregunta por qué no fueron al colegio el día anterior, ellos son sinceros y dicen que fue porque se les hizo tarde.

Es importante tener presente que el profesor recién este año asumió el cargo del colegio, teniendo que sobrellevar y “depurar” la imagen que dejó la maestra anterior. Tuvo que enfrentar ciertos prejuicios y sobre todo exigencias de parte de los apoderados. La docente anterior había tenido diversos inconvenientes en la relación con las familias y con los niños durante sus años en el cargo, lo cual, en alguna medida, declaró el profesor, jugó en su contra: hoy, él tiene que enfrentarse con la baja de matrícula y con la complicada tarea de ganarse la confianza y el respeto tanto de los apoderados como de los alumnos.

El primer acercamiento que hubo a la escuela de Chaura fue de parte de la investigadora acompañada por la subdirectora académica de la sede, quien ya conocía al profesor de Chaura por haber sido alumno de la universidad. Este factor probablemente influyó a que éste no opusiera ninguna resistencia a la realización de la investigación después de que la subdirectora le explicara sus objetivos y características. Enseguida se acordó que en la segunda semana de octubre la investigadora Manuela Alchao comenzaría la observación.

Vivencias de la investigadora

“En un principio, no me entusiasmó mucho la idea de tener que observar esta escuela, ya que eso de quedarme a dormir en un lugar tan apartado de la ciudad no me gustaba. Pues no me quedaba otra opción que pernoctar allí, ya que posibilidades de locomoción eran muy escasas. Además,

existía en mí desconocimiento casi total de lo que debía hacerse. Creo que yo era la que menos experiencia tenía en observación de aula. Por tanto, sentía mucho temor de que me encontrara con inconvenientes que no pudiera solucionar”.

El proceso de observación se llevó a cabo en dos etapas. La primera duró cuatro días, no se pudo completar la semana porque el profesor tenía reunión de microcentro⁵ el quinto día. En una ocasión, la investigadora se quedó a alojar en la casa de una apoderada; los otros días, en cambio, viajó desde Villarrica. La casa de la señora María está ubicada aproximadamente a tres kilómetros de la escuela.

En la segunda etapa se realizó nuevamente observación de aula por un día completo y dedicó otros dos días a las entrevistas. La entrevista al profesor se realizó, por comodidad, en la sede universitaria de Villarrica, un día en que él tenía que realizar un trámite. No hubo la oportunidad de generar una instancia formal de entrevista con los apoderados, quienes ya no tenían ocasiones de reunión en la escuela, siendo el período final del año escolar; sin embargo, pudo realizarse una entrevista durante una visita de cuatro apoderadas a la granja demostrativa de Afunalhue, en el marco de otro proyecto de la universidad. Estando al tanto de la investigación, no tuvieron dificultades en aceptar dedicarle parte de su tiempo; más aún, lo hicieron con entusiasmo y compartiendo una infusión de yerba mate.

Las observaciones de aula se realizaron según las pautas elaboradas, sin embargo durante la observación se pudieron tomar sólo algunos apuntes que posteriormente se traspasaron y ordenaron según las pautas. Las entrevistas, especialmente las de los apoderados, siguieron el guión de preguntas elaboradas; no obstante, al momento de su aplicación sufrieron algunas modificaciones, debido al curso que tomó naturalmente la conversación.

Revisión y análisis de materiales y documentos

PEI-PME:

No se pudo analizar ni el Proyecto Educativo Institucional ni el Proyecto de Mejoramiento Educativo, no hay registros escritos de ellos porque la antigua profesora no dejó ningún documento. El actual director comenta que para el próximo año escolar está contemplada la elaboración de este proyecto.

Registros del docente

En cuanto a registros hechos por el maestro, no hay planificaciones. Sí están, en cambio, los registros que quedan en el libro de clases, correspondientes a las actividades que realiza cada clase.

Cuadernos de los alumnos

En lo que se refiere al análisis de los cuadernos de los alumnos, se pudo observar muy poco, ya que los niños son muy reacios a mostrar sus materiales de trabajo y en general cuesta bastante ganarse su confianza. En todo caso, de los cuadernos a los cuales se accedió, se pudo constatar que son muy escasos los apuntes de contenidos. La mayoría de los cuadernos eran nuevos, ya que los otros los habían perdido o simplemente los habían tirado a la basura. Esto se explica porque, según contaban, la antigua profesora no entregaba los materiales que llegaban de la Junaeb; entonces,

como una medida precautoria y para cerciorarse de que estos materiales lleguen a sus manos, los alumnos gastan cuanto más pueden sus materiales para que les den otros nuevos. Incluso cuenta el profesor que muchas veces botan sus cuadernos y el adhesivo en barra que les dan se lo comen y piden otros.

Materiales didácticos

Cuentan con una biblioteca de aula que tiene 20 textos de consulta (enciclopedias que abordan temas de actualidad como salud, comprensión del medio social, lenguaje, matemáticas, entre otros de diversa índole), de los cuales algunos ejemplares están en un estante al fondo de la sala, y el resto, al igual que todos los materiales con los que cuenta el colegio, en una oficina que tiene protección en puertas y ventanas, a causa de los robos que han sufrido. Así, cada vez que los alumnos necesitan un libro lo buscan ellos mismos, además lo pueden llevar a sus casas. Cuentan también con otra colección de textos de estudio de años anteriores, que sirven de consulta y para recortar, entre los que figuran libros de ciencias naturales, historia y geografía, castellano, matemáticas, de la Editorial Arrayán.

Observación general de aula

Bienvenida

Cuando los niños llegan, el profesor está dentro de la sala. Ellos le saludan, él responde preguntando cómo han llegado. Luego, dejan sus mochilas y salen a jugar al patio, tratando de aprovechar el tiempo lo más que pueden antes de que se toque la campana. Una vez que se anuncia que deben ingresar a la sala, los niños van corriendo a colocarse sus pantuflas e ingresan a ella.

Antes de la clase

Antes de comenzar el trabajo diario se disponen todos los alumnos al lado de sus asientos y esperan que el profesor dé la orden para comenzar la oración. Se reza un Padre nuestro y una vez concluido, todos se sientan y escuchan las instrucciones del maestro, quien hace una pequeña introducción de las actividades a realizar, pidiendo que saquen el cuaderno correspondiente a esa hora de trabajo. Niños y niñas siguen sus indicaciones sin excepción.

Disposición de los escolares en el aula

El alumnado se distribuye en la sala en grupos, formados por el primer año, más atrás el segundo año, al lado derecho se ubica el cuarto y detrás el quinto, entre ellos el tercer año. Esta ubicación es permanente.

Exposición del profesor

El maestro divide a todo el grupo en dos, es decir los niveles básicos 2 y 3 (tercero, cuarto y quinto básico) realizan trabajo en común. Mientras que el primer nivel (primero y segundo básico) es atendido en forma más personalizada por parte del maestro. El primer grupo que se menciona recibe una clase más bien expositiva, o sea que el profesor es quien presenta los contenidos y los alumnos toman nota de lo escuchado y realizan las actividades que él realiza. Sin embargo, en

algunos momentos el profesor exige la participación de niñas y niños con preguntas dirigidas; esto es, induce las respuestas de los alumnos: pregunta suponiendo las respuestas que conseguirá.

Actitud del profesor hacia los alumnos

En un primer momento, la impresión que queda al observar algunas actitudes del profesor es de cierta distancia con sus alumnos. Pero con el transcurrir de la observación se puede advertir una preocupación constante de parte de él. Por ejemplo, una ocasión en que uno de ellos no fue a clases el día anterior, el profesor le dice que averiguó que no había llegado al colegio porque se quedó jugando a mitad de camino; en realidad, no averiguó nada, simplemente sabe que cuando no llega es porque se quedó jugando con otros niños. Luego, le dice que aunque llegue tarde igual asista a clases, porque si falta mucho le va a perjudicar en su rendimiento.

Atención/participación de alumnos en la clase

La participación de los alumnos tienen es mediante preguntas dirigidas. Por otra parte, cuando interactúan entre ellos se ven bastante relajados y espontáneos. Se advierte claramente que tres de ellos son menos temerosos para dirigirse y hacer preguntas al profesor. También se puede percibir que durante el tiempo que duró la observación estaban con la inquietud de que había otra persona y, por lo tanto, no se veían del todo relajados en la clase. Igualmente se hacían bromas entre ellos, pero con algo de cuidado.

Ambiente general del aula

Tienen dos murales de plumavit, en uno de ellos se exhiben rieleos con sílabas formadas por las consonantes y cada una de las vocales, para trabajar con el primer año. En el otro se exponen los dibujos de educación artística y los trabajos de educación tecnológica. No hay ningún afiche o informativo que esté en otro idioma que no sea español.

Interacción entre alumnos en el recinto escolar (dentro y fuera del aula)

Para los juegos el grupo se divide en dos: uno formado por los varones, que por lo general juegan al fútbol o a trepar árboles; y el otro formado por las niñas que, curiosamente, se van a encerrar al baño. El profesor comenta que allí se van a jugar y que en algunas ocasiones comen allí dentro. Cuando no están en el baño juegan: “la escondida”, “paquito libre”, “los columpios”. En algunas ocasiones sacan juegos de aula como las cartas, oportunidad en que se juntan niños y niñas.

Resultados según vectores

Pertinencia

a. Identidad mapuche de los alumnos

Fuente: Observación de aula y fuera de ella.

Hay algunos datos que hablan de la identidad que tienen los niños, del orgullo con el que se refieren a su pertenencia al pueblo mapuche. Por ejemplo, cuando se realiza una actividad con una lámina en la que aparecen personas pertenecientes a diferentes culturas del mundo, entre las cuales

estaban: mapuche (una mujer y un hombre), japonés, estadounidense, negro. Al identificar estas personas, con mucha seguridad hablaron primero de los mapuche, ubicándolos en el territorio nacional y caracterizándolos como los más inteligentes: “Porque tienen sabiduría”, “saben hablar mapuche”, “por sus armas”, dicen. Valoran mucho su cultura y no niegan ni esconden su opinión al respecto, es decir, la comparten abiertamente cuando se les pregunta; eso sí, hay que ganarse su confianza para que lo hagan.

Otras ocasiones en que se conversó con ellos acerca de la cultura mapuche fue en las situaciones que se describen a continuación:

- El profesor les devuelve unos dibujos que habían hecho con motivo de la celebración de los Santos Difuntos, donde aparecían muchas cruces, algunos tenían cruces mezcladas con flores y otros cruces con nombres de todos los familiares que habían fallecido, tíos, abuelos... Le mostraron los dibujos a la investigadora, quien les preguntó por su significado. Ellos contestaron que era el cementerio de Chaura y que allí estaban sus familiares.
- Luego, le preguntó a una alumna de tercero cómo hacían el acto de velatorio y funerales. Ella dijo que algunas veces hacían una misa y después los llevaban al cementerio. Al escuchar lo anterior, la investigadora preguntó a otra niña que se le acercó si iba a las misas o si pertenecía a la religión católica; ésta le contestó que ella era mapuche.
- En otra oportunidad, una alumna golpeó a un niño tan fuerte en la espalda que el golpe produjo ruido. En ese momento había otra niña al lado de ellos y dentro de su admiración por el ruido que se produjo exclamó: “¡Ohhhhhh! ¡Sonó como un kultrún!”.
- Este último ejemplo permite percibir la naturalidad con que los niños van relacionando los diversos aspectos de la cultura mapuche con acontecimientos de su vida cotidiana, aun cuando la escuela tiende a alejarlos un poco de la primera. Tal vez lo anterior nos explique la distancia que establecen con personas de otras culturas, puesto que cuando se les pregunta cómo ellos recibirían a personas parecidas a las que se ven en la lámina si fueran a Chaura, con mucha duda responden que los recibirían bien. Así como no muestran interés por viajar a conocer otros lugares y otras culturas, dicen que donde viven están bien y que extrañarían mucho el estilo de vida que ellos tienen si visitaran otros lugares.

b. Pertinencia en las prácticas pedagógicas

(actitudes, contenidos, metodologías del docente)

Fuente: Observación de aula.

La metodología de trabajo del profesor con el grupo-curso se caracteriza por dividirlo en dos subgrupos de trabajo. El primero está formado por primero y segundo básico (NB1). El primer año trabaja con una cartilla elaborada por el profesor en la que el niño tiene unas lecciones que debe ir completando y repitiendo sílabas. Ejemplo: lla lle lli llo llu.

En ocasiones debe ir repitiendo pequeñas oraciones: ki-ko-es-un-e-le-fan-te. En ningún momento de la observación incluye ejemplos considerando el entorno.

El segundo año trabaja en sus libros, que les son entregados por el Ministerio de Educación. Todo el trabajo se da en función del texto. El otro grupo de trabajo está formado por tercero, cuarto y quinto año básico. Ellos realizan las mismas actividades, considerando como base el texto de tercero básico. Con este grupo, aun cuando las clases son más bien de carácter expositivo

(el profesor transmite oralmente los contenidos, con poca participación de los alumnos) y con muchas preguntas dirigidas, se puede ver que al trabajar con este tipo de preguntas permite que los alumnos expresen ciertos aspectos de su entorno y algunos saberes culturales.

Por ejemplo, en una clase de sociedad ocurrió algo muy particular, que describe también la relación que existe entre los alumnos y el profesor. Éste está trabajando el tema de los restos arqueológicos y antigüedades, por lo cual les dice que abran el libro donde aparecen objetos como un hacha de mano (toki kura), vitriola, objetos de plata mapuche (trarilongko), restos de cerámica. Solicita que los niños observen la lámina y luego pregunta si en sus casas aún conservan objetos antiguos. Ellos comienzan a recordar. Mientras tanto, el profesor escribe el título: “Cosas antiguas que aún conservamos”, para que debajo de ese título los niños escriban los ejemplos que se han perdido. Ellos apuntan que en sus casas pueden encontrar muchos objetos antiguos como: huso, tortera, olla de hierro, piedra para hacer catuto, piedra de boleadora, trarilonko, trapelakucha. Cuando le dictan esta última palabra, el profesor dice “trapelaucha”. Todos los niños se ríen, pero nadie le corrige y tampoco él pregunta cuál es el motivo de la risa general. Luego, les pide que dibujen todos los objetos que han nombrado y que él escribió en el pizarrón. Después de escuchar las instrucciones, los niños comienzan a trabajar.

Mientras dibujaban, una alumna de quinto año le comenta al profesor que no puede dibujar “la trapelaucha”. Este comentario la alumna lo dice con un tono irónico que nuevamente causa risa general. El profesor la ignora y sigue enseñando a dividir a los niños de segundo año y no hace más preguntas fuera de las que se mencionan.

En otra oportunidad pide que los niños utilicen ejemplos considerando su entorno es cuando en una clase de lenguaje debían hacer un afiche en que se publicitaba un producto cualquiera, considerando el valor, dónde se podía obtener y un del mismo. Un alumno, por ejemplo, hizo un afiche en el que ofertaba quesos que producen en el fundo donde trabaja su papá. El afiche tenía el dibujo correspondiente al producto, luego sobre el dibujo se ve el título “SE VENDE QUESO”, más abajo el valor: \$ 1.000; casi al final del afiche, el lugar donde es vendido: Fundo el Carmen, y por último un número telefónico al cual se puede llamar para conseguir el producto. El profesor le dice que debe colocar un tipo de medida en que va a vender el producto, a lo que el alumno le responde que debería ser por kilo.

c. Pertinencia en instancias escolares y/o extracurriculares

(actividades, espacios y recursos)

Fuente: Observación fuera de aula.

Durante el tiempo de estadía en la escuela no se presentó la oportunidad de observar muchos eventos fuera del aula, aunque a partir de los comentarios del profesor se pueden obtener algunos antecedentes.

Por casualidad se pudo participar en una reunión de apoderados que estaba casi finalizando. Allí se trataba un tema que está tomado de una cartilla que le llega al profesor de la Fundación del Magisterio de la Araucanía. Trataba sobre la responsabilidad compartida que tienen en la educación de los niños, tanto los padres como el colegio.

En el pizarrón figuraban tres títulos: “Padres”, “Compartido”, “Escuela”. Bajo esos títulos los apoderados debían ubicar ciertas tareas, como: enseñarles a leer, a respetar a los mayores, a cuidar de su aseo personal, a ser solidarios, a hablar, ayudarles en las tareas.

La mayoría coincidía en que casi todas las tareas eran de responsabilidad compartida entre colegio y padres. Por lo que se pudo observar, el profesor era quien dirigía la reunión y los apoderados lo escuchaban atentamente.

En una salida a terreno que se organizó en la granja demostrativa de Afunalhue, en una capacitación técnica organizada por la universidad para las apoderadas que participan de una huerta que se lleva en el recinto escolar, con el objetivo de conocer nuevas formas de cultivo, se hizo extensiva la invitación a los niños y al profesor.

Por último, según lo que comentaba el profesor en conversaciones informales, fue invitado a una reunión que se haría en la comunidad para hablar sobre la cultura mapuche, especialmente en relación a lo que ocurre en Chaura. Entre los temas a tratar estarían: “las leyes que ellos desconocen con respecto a los pueblos indígenas”, “el por qué se está perdiendo el mapudungun en Chaura”, pérdida de matrícula en el colegio. Lo último se explica porque la mayoría de los niños se van a otras escuelas, lejos de la comunidad, y eso hace que se aparten de ésta y también de su cultura.

d. Pertinencia según planteamientos y percepciones.

Profesor/director y apoderados; Profesor/director.

Fuente: Entrevista individual.

Incorporación de la cultura local en la escuela

No se practica ningún tipo de actividad de valoración y recreación de la cultura mapuche en el colegio. Tampoco la escuela participa en la comunidad en alguna actividad cultural. Sin embargo, a la pregunta acerca de la oportunidad que los niños tienen para expresar sus vivencias familiares, culturales y tradiciones, él afirma que sí, lo hacen en la clase de sociedad pero no da mayores informaciones al respecto.

Por otra parte, el profesor manifiesta que la realidad que viven los niños en su vida cotidiana y el colegio son muy diferente, porque “los niños están alejados de todo, no tienen televisión, viven otro mundo. En el colegio, el profesor tiene que acercarlos ciertas realidades que desconocen”.

Al tratar los contenidos de historia nacional, regional y familiar, el profesor dice que ordena los contenidos partiendo de la familia. Allí, los alumnos ven sus raíces. Luego, se ubican en el tiempo para que se den cuenta que algunos acontecimientos no fueron hace tantos años atrás, como ellos creen.

Planificación, evaluación y metodologías de enseñanza

En relación a la planificación de clases, el profesor argumenta que fue formado con el Decreto 4002 y que “a uno se le graba esa secuencia”. Además, se guía por los textos que le llegan. El sistema permite elegir los textos con los que el profesor trabaja, aunque el año pasado la elección fue realizada en el microcentro, para todos los colegios iguales.

El profesor dice estructurar los contenidos de acuerdo a los criterios de capacidades de los niños, porque él considera que “en el campo, por lo general, hay que bajar un poquitito la exigencia”.

Ahora bien, a la hora de planificar plantea que uno de los elementos importantes a considerar es el objetivo a trabajar y se preocupa de que éste se repita en todos los cursos. Tal vez es en este

sentido que él afirma que “no se adecua por niveles, porque el trabajo es general”. Aunque admite que en primero y en segundo año se trabaja con objetivos y contenidos específicos de ese nivel. En ocasiones, cuando considera otros contenidos, lo hace de acuerdo a las necesidades que vayan surgiendo.

En cuanto a la evaluación, dice que se evalúa el resultado por medio de las pruebas. Pero además de ello se evalúa el proceso, es decir cómo llegaron a obtener los resultados que se mencionan. También plantea que en ciertas áreas se evalúa si siguen instrucciones.

Al hablar de metodologías, el docente comenta que utiliza el trabajo en grupo e individual. En relación al trabajo con el entorno, sostiene que trata de aprovecharlo, aunque “con mucho cuidado, porque a veces decimos vamos a trabajar con entorno y ellos piensan que van a salir a jugar”. Sostiene que la metodología más efectiva para él es la explicación que da en la pizarra, considerando diversos tipos de ejemplos.

En cuanto a los materiales educativos, utiliza los que envían del Ministerio de Educación: cubos, calculadoras, mapas y las infaltables semillas.

No es muy optimista la opinión que tiene de los niños que egresan del colegio, pues él percibe que los alumnos al irse de la escuela cuando han aprobado el sexto año, “es bien poco lo que llevan de la escuela, porque se les nota varios vacíos”.

Apoderados.

Fuente: Entrevista grupal.

Todas las apoderadas que participaron de la conversación afirmaron que sí debería enseñarse cultura mapuche en el colegio. Es más, que sería lo ideal, y que la ausencia de este tipo de enseñanza constituye una falencia. Ellas creen que la forma más práctica para enseñar cultura mapuche sería contratando un profesor que les pudiera hacer como mínimo dos horas de clase a la semana. En relación a lo que se debería enseñar en estas dos horas que ellas plantean, discuten un poco. Una apoderada cree que debería ser algo más local, como la historia de la comunidad, por ejemplo. Otra apoderada, en cambio, considera que sería mejor que se enseñara la historia del pueblo mapuche en general, argumentando que el mapuche tiene mucha historia.

Las madres se entusiasmaron mucho frente a la idea de enseñar cultura mapuche a sus hijos en la escuela, ya que se sienten con la incapacidad de hacerlo porque no saben hablar mapudungun. Si sus hijos tuvieran la posibilidad de aprender, aunque fueran algunas palabras, ellas también podrían hacerlo en compañía de los niños.

Se generó una pequeña discusión entre las apoderadas cuando comenzaron a especular quién debería ser ese profesor de cultura mapuche. Una apoderada planteó que no hubiera podido ser alguien de la comunidad y explica por qué:

“Como está el egoísmo, yo creo que nadie se va a atrever a hacer eso. Hay mucha gente, la gente mayor toda sabe hablar en mapuche... pero yo creo que nadie va a querer hacer eso; o, por ejemplo, si no le tiran unas monedas no lo hace gratis”.

Otra apoderada, en cambio, se muestra mucho más optimista en el tema; dice que no sería difícil encontrar a alguien que enseñe y que los apoderados están buscando una persona que

podiera enseñar cultura mapuche en el colegio. Por lo demás, ella fundamenta que debería ser necesariamente de la misma comunidad la persona que enseñara, por las variaciones que se dan en el acento del mapudungun.

Respecto a la enseñanza de alguna religión en la escuela, reconocen que el colegio tiene la característica de ser católico y se muestran conforme que sea la religión católica lo que aprendan sus hijos. Además, todos están bautizados en esta religión, por tanto no podría ser de otra forma.

Por último, se les pide opinión acerca de si se les debería enseñar a sus hijos antecedentes de otras culturas, son tajantes en afirmar que primero debe enseñarse lo que los niños tienen más próximo, del sector, que ellas también desconocen. Además, desconocen que el profesor les haya enseñado algo de otras culturas, algunas tareas de inglés solamente, dicen.

Convivencia

a. Relaciones profesor-alumno en el aula

Fuente: Observación de aula.

En cuanto a la relación del profesor con los alumnos, es de mucho respeto por ambas partes. En ocasiones, un poco de distancia entre ellos. No se aprecia, por ejemplo, una palabra o un gesto de cariño, tanto de parte del profesor como de los niños.

En una oportunidad, los pequeños hacen comentarios que no demuestran mucho aprecio o cercanía hacia el maestro. Se encuentran en una clase de artística y éste les pide que hagan un plano de su casa pero visto desde arriba. Pero para explicar cómo debía ser el plano, dibuja en el pizarrón un plano del recinto del colegio. Allí coloca la sede comunitaria, la capilla, el colegio y la casa de profesores. Esto último enciende la polémica, porque al decir “casa del profesor”, una alumna afirma que esa casa no es de él, sino que pertenece al Magisterio. Luego, le sigue otra alumna que plantea lo mismo: esa casa no es del profesor, era de la tía Mireya. Es decir, pareciera que adjudican, si no exactamente la propiedad, el legítimo usufructo de la casa a la antigua profesora y no a quien actualmente desempeña esta labor.

b. Relaciones alumnos-alumnos

Fuente: Observación de aula.

Desde que llegan en la mañana se nota un trato muy familiar entre los alumnos. Todos se saludan dándose la mano, sin distinciones de género o de edad, por ejemplo.

Dentro de la sala, la relación se caracteriza en que tratan de ayudarse en la medida que pueden, tanto en las tareas como en facilitar sus útiles escolares. Por ejemplo, cuando se hace una actividad en matemáticas donde deben dividir usando unos cubitos, se le pregunta a un alumno: cuánto es diez dividido en dos, para facilitar el cálculo se les pasa unos cubitos; nuevamente se consulta al alumno, pero con otro planteamiento: cuántos grupos de cubitos debe hacer. A lo cual el alumno responde: 10. Su compañera le dice que la respuesta está mala, pero le ayuda a salir del problema diciéndole que debe hacer grupos de dos cubitos cada uno ocupando los 10 cubitos que tiene para calcular la división, luego contar cuántos grupos salen. Mientras la alumna le pregunta si entendió la explicación o no empieza a ayudarlo a hacer los grupitos.

Como se planteaba anteriormente, son muy solidarios con sus útiles escolares; cuando uno pide algo, casi en forma inmediata hay alguien que se ofrece para facilitarlo. En los trabajos de artística, sobre todo, son muy colaboradores entre ellos. Cuando estaban haciendo una máscara a partir de un globo forrado en diario, a la hora de partir el globo por la mitad para comenzar a darle forma, una alumna pide ayuda para cortarlo, inmediatamente dos personas indican que van a ayudarlo.

Hay dos hermanos que no se incluyen en la principal actividad que realizan en los recreos: el juego. Simplemente son ignorados. Cuando se les pregunta a las niñas por qué no los invitan a jugar, ellas argumentan que son los hermanos que no quieren jugar con el grupo. En realidad, se puede observar que sí se separan del grupo.

Se le consulta al profesor acerca de esa situación, y dice que no se la puede explicar; que en principio él creyó que era porque recién se venían integrando, pero ya casi a fin de año no lograban integrarlos en el grupo.

No se observa que el profesor intervenga para superar estos hechos.

c. Relación profesor-alumnos fuera del aula

Fuente: Observación fuera de aula.

El profesor no comparte con los alumnos en las actividades recreativas. Sí los cuida de que no peleen o se suban a los árboles. Es decir, los alumnos se organizan en sus juegos, deciden qué jugar en cada recreo y quién dirigirá el juego.

Otro momento en que se observa al profesor con sus alumnos fuera del aula es en el comedor. Allí, éste pide a los alumnos que hagan una fila fuera del comedor, ordenados partiendo del primer hasta el quinto año. Luego da la orden para que los niños pasen a buscar su comida. Almuerzo en la cocina en una mesa habilitada para ello. En esta instancia ocurre algo muy particular: los niños, cuando pasan a dejar sus bandejas, la mayoría mira lo que está comiendo el profesor. Se puede ver cierta satisfacción cuando ven que él come lo mismo que ellos.

d. Profesor/director-apoderados

Fuente: Observación fuera de aula.

La relación que existe es un tanto similar a lo que ocurre con los alumnos. El profesor se muestra amable con los apoderados. Las dos veces que alguno de ellos se presentó durante el tiempo de observación dejó a los niños trabajando y salió a conversar con los adultos. Les saluda de mano e invita a pasar a la sala, y allí conversan de tal forma de no interrumpir a los estudiantes.

La otra oportunidad en que se observó al profesor con sus apoderados fue en una salida a terreno, en la que visitaron una granja educativa. Hicieron un recorrido por ella, en el que el grupo se mantuvo unido y conversaban mucho entre las madres y abuelas, pero no se observa conversación con el docente. Él se mantuvo más pendiente del comportamiento de los niños. Cuando llegó la hora de almorzar, se reunieron en una mesa y compartieron los alimentos que llevaban. Luego, invitaron un mate al profesor y le hicieron algunas preguntas, todas relacionadas con la finalización del año, algunas programaciones para el año siguiente y le comentaron sobre la actividad que realizaban en la granja, pero conversaron un rato solamente.

e. Convivencia según planteamientos y percepciones.

Profesor/director y apoderados. Profesor/director.

Fuente: Entrevista individual.

Relación entre los niños. Al consultar al profesor con respecto a la relación que tiene con sus alumnos, él dice que ha costado bastante, porque los niños vivían una situación especial antes que él llegara al colegio. Entre los niños, el que mandaba era el más fuerte, el que le pegaba a todos. Entonces, al querer formar hábitos en ellos, el profesor se transformaba en una persona mala. Ahora bien, al hablar de algunos conflictos y discusiones que se generan dentro de la sala, el docente afirma que se generan principalmente porque se apropian de los problemas que tienen los adultos. Es decir, continúan las discusiones que se generan entre sus familiares, involucrándose en los problemas de adultos. Cuando esto ocurre discuten un buen rato, luego lo olvidan, pero momentáneamente, porque el tema se retoma fácilmente en otras discusiones.

En general, a juicio del profesor, esto se genera por el desconocimiento que hay en los niños acerca de relaciones de parentesco “no oficiales” que existen en la comunidad. Por ejemplo, hay algunos hermanos “por parte mamá o papá” (como dicen ellos), que no viven juntos porque son hijos de matrimonios que se han disuelto o simplemente no han existido. También se dan casos de niños que resultan ser tíos de otros. Ahora, sólo los más grandes están al tanto de estas situaciones, y cuando le informan a los más pequeños, éstos se molestan y discuten porque les causa extrañeza; de tal forma, cuando le recuerdan a una alumna que es hermana de otro compañero, ésta dice que no es así porque la persona que dicen es su hermano no vive en su casa.

Promoción de la solidaridad, convivencia y derechos. Al evaluar la convivencia en el colegio, sobre todo entre los alumnos, el docente afirma que es buena, aunque hace mención de los hermanos que no son aceptados en el grupo. Vuelve a reconocer no saber por qué ocurre eso. Comenta que realiza algunas actividades que fomentan la solidaridad entre los niños, entre las que están los juegos e instancias de participación de todos; veladas, por ejemplo. Estos son momentos en que se dan cuenta que no pueden hacer las cosas solos, que necesitan la ayuda del otro.

Otras actividades en las que se insiste en la convivencia entre ellos son las despedidas.

Afirma no trabajar el tema de los derechos indígenas, sino sólo de los derechos del niño. Dice que ese es un tema desconocido también por la comunidad, aspecto del cual recientemente se ha tomado conciencia empujando a la gente de la comunidad a organizarse e informarse para evitar ser pasados a llevar.

Participación de los apoderados. En relación a la cercanía que tienen los apoderados a la escuela, el profesor señala que la participación de ellos se hace presente en la mantención del colegio. Además indica que constantemente ofrecen sus servicios para trabajar en el colegio, sin que él lo solicite. Un ejemplo concreto: el arreglo que hicieron en el pozo fue por iniciativa de ellos.

Últimamente los apoderados están haciendo una suerte de propaganda para que más niños se matriculen en la escuela. También se les ha ofrecido la posibilidad de dar clases de cultura mapuche, un cierto día de la semana, pero no lo han hecho porque, a pesar de ser un sector 100% mapuche, existe desconocimiento de muchos aspectos de su cultura.

En general, el profesor manifiesta que el nivel de participación de los apoderados se traduce en que ellos cuentan con su consentimiento para participar de todas las actividades que se realicen en el colegio; si deben conversarse las inquietudes que pudiera haber y si hay que tomar decisiones, se hace bajo un acuerdo de mayorías y que contribuya al mejoramiento de la escuela.

Apoderados.

Fuente: Entrevista grupal.

Las apoderadas dicen que la convivencia con el profesor ha sido muy buena, valoran mucho que en ocasiones él comparta un mate con ellas.

Dicen estar muy conforme con su desempeño, ya que con los alumnos no ha tenido problemas y aseguran que les entregó cariño a los niños, dio confianza a éstos y a los apoderados.

En ocasiones, afirman, el profesor toma el rol de papá de los niños. Esto lo dicen considerando los comentarios que hacen los propios alumnos, ya que los niños reconocen en él, tareas que las ven principalmente en los padres, por ejemplo, que se preocupe de que anden limpios. Incluso comenta una apoderada que al principio a los niños les causó temor ver al profesor, quien tiene una fuerte presencia física a causa de su altura poco común. Este aspecto provocó en los niños un respeto que se confunde con el temor, explicando tal vez, en parte, una cierta distancia que hay entre el profesor y los alumnos. La apoderada que hizo el comentario dice que fue muy bueno que se creara esta distancia, porque a la profesora anterior no le respetaban los alumnos y con el profesor que viniera tenían la intención de hacer lo mismo. En un momento, al parecer hubo un poco de rechazo al maestro, pero poco a poco se fueron acostumbrando a que él les exigiera y a que no pueden hacer lo que ellos quieren.

Otro mérito que le reconocen es haber logrado formar el hábito en los niños de no pararse de sus asientos cada vez que pasa alguien por el camino.

En cuanto a la convivencia entre sus hijos las apoderadas consideran que es buena, con algunas peleas, que las califican como normales en niños de esa edad.

Sin embargo, acerca de los motivos que conducen los niños a las peleas hay distintas opiniones. Una apoderada presenta el caso ocurrido a su hija al llegar a primer año y describe y explica la forma en que “todos la molestaban” por una característica física y por poseer un bien que la hacían “diferente” del resto: “Esos ojos a ti no te vienen, le miraban los ojos, esos ojos a ti no te asientan, esas zapatillas que te compraron a ti tampoco te asientan, nada de lo que llevaba mi hija le asentaba. Yo creo que es más envidia”.

Otra apoderada interpreta de forma diferente lo relatado. Ella cree que más que por envidia los niños lo hacen por molestar e incomodar a otro, porque en un niño no está presente la envidia.

Cuando a las apoderadas se les pide que comenten sobre su participación en la escuela, piensan mucho antes de responder. Luego de un momento y recordando lo que han hecho, una de ellas señala que han participado picando leña, ordenando el colegio, limpiando el recinto. Además se hacen presentes en las actividades que organiza el profesor con los niños, como veladas, por ejemplo. De todas maneras, hay una apoderada que opina que el profesor necesitaría más colaboración de los apoderados para con sus niños. Pero afirma que él tampoco ha dicho nada. Por otro lado, señalan la falta de tiempo para estar visitando el colegio más seguido, todas ellas son dueñas de casa, además viven muy lejos del colegio.

En cuanto a la colaboración en la educación de los hijos, señalan que ellas colaboran dándoles ánimo y acompañándolos en todo acto que ellos tengan en el colegio. Consideran que lo último que mencionan les da ánimo a los niños y éstos se dan cuenta que ellas les están apoyando. Cuando se les pregunta si ayudan en las tareas a los hijos dudan mucho antes de decir que sí, que a veces lo hacen.

Equidad

a. Actitudes del profesor en aula

Fuente: Observación de aula.

A pesar de percibirse cierta distancia entre el profesor y el alumnado, de ninguna forma se debe confundir con despreocupación, ya que tanto de los comentarios que hace él como en ciertas actitudes, se puede percibir su atención y cuidado. Por ejemplo, en una oportunidad en que unos alumnos llegaron atrasados (los dos hermanos que viven lejos), esperó que tomaran asiento y luego se acercó a uno de ellos y le dijo que él había averiguado que el día anterior no había asistido a clases porque se habían quedado a mitad de camino. Luego le preguntó dónde habían ido sucesivamente, porque no podían haberse quedado todo el día en el camino. El niño le respondió que habían ido donde sus padres. Luego de preguntarles por la salud de los padres le aconsejó al niño que aunque esté atrasado para llegar al colegio, igual vaya a clases, que no importa que llegue atrasado.

Estos alumnos tienen dificultades para aprender, pero por lo que comentaba el profesor, no tienen mayor problema que la dejación y un poco de flojera para estudiar. Además faltan mucho a clases, por quedarse jugando a mitad de camino. Por esto mismo les conversa y les ayuda e insiste hasta que hagan sus tareas. De hecho, varias veces se pudo ver que les explicaba las tareas, en ocasiones dejaban de escribir y les conversaba.

Pese a que no se presenten, según el profesor, particulares problemas de aprendizaje en los niños, para que todos tengan iguales oportunidades, va recorriendo puesto por puesto revisando los trabajos, a veces se detiene más tiempo con los niños de primero, pero a la menor insinuación de dificultad de cualquier alumno, él acude inmediatamente. Cuando a alguien le faltan materiales, inmediatamente va en busca de éstos. En estas oportunidades no mira quién le pidió los materiales, sino que los busca y luego cuando vuelve recién pregunta quién los necesita.

b. Equidad según planteamientos y percepciones. Escuela, profesor/director, apoderados

Escuela

Dentro de los programas de atención está la Junaeb, que aporta alimentación y útiles escolares para todos los alumnos. Estos últimos están a cargo del profesor para su mejor cuidado y mayor duración.

Profesor.

Fuente: entrevista individual

El profesor afirma no haberse encontrado con problemas de aprendizaje en los alumnos. Es más, en un tono que muestra mucho orgullo dice que los cuatro que recibió en primer año están leyendo.

Señala el caso de una alumna de primer año que no vive con sus padres sino con sus abuelos, pero la razón es que los padres de la alumna viven muy lejos del colegio y durante la semana de clases se queda en casa de los abuelos. En la opinión del profesor, esto no provoca mayores inconvenientes en el proceso de aprendizaje; es decir, él no advierte algún daño que pudiera ocasionar y que pudiera reflejarse en el rendimiento.

Afirma que de ninguna forma, alguna dificultad de aprendizaje pudiera relacionarse con la cultura o entorno de los niños. Recuerda que antiguamente le escuchaba a algunos colegas que cuando trabajaban con niños mapuche llegaban a diciembre pasando las vocales. Esto, según comentaba en conversaciones informales, porque subestimaban la capacidad que tenían los niños; por tanto, pasaban los contenidos más fáciles porque, según ellos, no aprenderían más que eso.

Lo que sí es cierto, afirma, es que los niños mapuche “entienden diferente”, lo cual no influye en la evaluación. Otra característica que atribuye a los niños mapuche es que “son cerrados, es decir, si no quieren contestar no lo hacen”, y la metodología que utiliza es cambiar el tema y en otra oportunidad preguntarlo, dice que no resulta insistir con lo mismo, cuando ellos no quieren contestar.

No existen programas de apoyo a los niños, porque no se ha encontrado con mayores dificultades.

Apoderados.

Fuente: Entrevista grupal.

Cuando se plantea a las apoderadas el tema de la discriminación, en seguida dan a conocer sus opiniones, como si fuera un tema especialmente sensible para ellas. Dicen que hay discriminación, principalmente en los consultorios. Una de ellas dice que ha sido discriminada en su consultorio, es decir, se ha dado cuenta del trato diferente que se le ha dado a su hija. A raíz de esto consideran que la atención es muy mala. Ellas notan el trato discriminatorio cuando ven a un mapuche que no puede expresarse bien verbalmente, o no lleva una buena vestimenta, dicen que no son mirados igual que los no mapuches y que cuando los ven inmediatamente comienzan los comentarios refiriéndose a los mapuche como indios y comienzan a reírse de ellos. Todo lo anterior, manifiestan, lleva a que posterguen la atención de salud que requieren y piensen que ésta es de mala calidad. Afirman que en el colegio no se ha dado discriminación.

Luego, cuando se les habla a las apoderadas del respeto, una de ellas afirma que éste se da cuando se tratan todos por iguales. Otra señala que se da cuando se ven y se tratan con cariño. Una señora muy orgullosa dice que donde mejor se demuestra el respeto es en el campo, sobre todo con las personas que no son de allí. En su comunidad, afirma que ocurre eso, no importa que sea mapuche o no.

Estamos hablando de la inexistencia de discriminación en el colegio cuando una apoderada retoma el tema de la discriminación hacia el pueblo mapuche. Ella dice haber participado de una reunión que trataba de una ley en discusión, que estaría relacionada con los pueblos indígenas (la apoderada no tenía mayores antecedentes), y argumenta que tampoco es representativo del pueblo mapuche, porque no se ha pedido la opinión a los mapuche. De esta forma se les sigue ignorando y se sigue legislando sin considerar su participación. Estas actitudes, comenta una apoderada, son señales de que se discrimina al pueblo mapuche y afirma que mientras se esté bajo el mando del Estado va a ser así.

Ellas creen que las razones del por qué ocurre esto son simplemente porque se sigue mirando en menos a los mapuches y se sigue insultándoles con el nombre de indios. Una de las apoderadas señala que ya no se les debería tratar así, porque ella dice que todos los que viven en el territorio chileno tienen la nacionalidad chilena, la única diferencia es que hay mapuche, pero ella afirma que igual son chilenos.

La apoderada que planteó discutir nuevamente el tema de la discriminación, añadió que hacía un tiempo hubo la posibilidad de elegir un consejero de la Conadi, pero la persona que postuló por su sector no salió elegida debido a la intervención del alcalde de la ciudad; por lo tanto, nuevamente se perdió la oportunidad de que alguien los representara. Ellas confiaban que de ser elegida esta persona podría haberles ayudado en alguna medida, aunque igual manifiestan cierto temor de que no fuera así, ya que recuerdan el egoísmo presente en algunos mapuche.

Informe etnográfico de la Escuela de Afunalhue

Antecedentes de la escuela

La Escuela Particular n° 251 Virgen de la Candelaria se encuentra en la comunidad de Afunalhue, en el Km 19 del camino Villarrica-Lican Ray). Pertenece a la Fundación del Magisterio de la Araucanía, cuenta con una matrícula de 26 alumnos, de los cuales 23 son mapuche. La Escuela de Afunalhue es unidocente y atiende a los niveles NB1 (primer y segundo año), NB2 (tercer y cuarto año) y NB 3 (quinto año).

El profesor actual lleva ocho años a cargo del colegio. Su esposa lo apoya dando clases en primero y segundo año básico, aun cuando no tiene la enseñanza media completa. Se encuentra regularizando el tercer y cuarto año de enseñanza media.

Hace aproximadamente unos tres años, la matrícula del colegio sufrió una fuerte baja, llegando a tener nueve alumnos, el número mínimo que había mantenido en los años anteriores era 20. Esta situación impulsó al sostenedor del colegio a tomar la decisión de cerrar el colegio, contra la voluntad de diversas familias de la comunidad. Éstas, para evitar que el colegio desapareciera, elaboraron un proyecto, con el apoyo de la Pontificia Universidad Católica de Chile, para la adquisición de un medio de movilización que trasladara a los niños desde sus casas al colegio. Esta comodidad haría el colegio más competitivo en relación a muchos otros que ya contaban con movilización propia para trasladar a los alumnos. El proyecto fue aprobado y el colegio pudo aumentar la matrícula porque el maestro tuvo la posibilidad de ir a buscar a niños a lugares apartados.

Por otra parte, la realización del proyecto generó algunos malentendidos que deterioraron la relación entre el director de la escuela y la universidad, repercutiendo, como se mencionará más adelante, en la misma investigación.

Actualmente, el colegio tiene sólo seis alumnos de la comunidad de Afunalhue y 20 alumnos provenientes de comunidades vecinas: Hualapulli, Trapel y Lican Ray (sector rural), distantes 9, 3 y 11 kilómetros, respectivamente.

Según comentaba el profesor, el diferente origen de los alumnos dificulta un poco el trabajo en aula, porque los que provienen de otros colegios no tienen el mismo nivel, en cuanto a conocimientos, que los de la misma comunidad de Afunalhue a los cuales él les ha hecho clases desde que ingresaron al colegio.

Vivencias de las investigadoras

Esta escuela fue la última que se contactó, ya que en el día acordado para hacer las visitas a los establecimientos y solicitar la autorización de los directores para realizar la observación, el profesor y director de este colegio no estaba allí, pues andaba dejando a los niños en sus respectivas casas. Se acordó ir la semana siguiente, oportunidad en que sí se pudo conversar con el profesor, se le dieron a conocer las características de la investigación y, por supuesto, se le pidió la autorización correspondiente para realizar las observaciones en su colegio. Aceptó, aparentemente, sin ningún inconveniente.

Se realizaron cuatro días de observación, pero sólo dos completos, los otros se observó la jornada de la mañana solamente. El primero contó con la presencia de ambas investigadoras en terreno. Para la segunda semana de observación se planificó la participación de la antropóloga del equipo, quien habría acompañado y apoyado a la investigadora encargada de la escuela, Manuela Alchao, en la actividad de observación. Sin embargo, el director del colegio negó su autorización al respecto, argumentando que sólo se le había hablado de dos personas que observarían las clases (las investigadoras que observaron el primer día) y señalando además su desconfianza hacia la antropóloga por ser miembro de la universidad y por haber tenido malas experiencias anteriormente con otro profesional de la misma área.

Este episodio, unido a la escasez de tiempo con el que contaba la investigadora responsable de este colegio, llevó al equipo a suspender el proceso de investigación en la escuela de Afunalhue. Lo anterior explica por qué la cantidad de información reportada acerca de esta escuela es inferior a la que se obtuvo en las escuelas de Chaura y Traitraico. Además de no efectuar en esta escuela más de una semana (e incompleta) de observación, no se realizaron las entrevistas, ni al profesor ni a los apoderados. Sin embargo, se puede contar con un interesante trabajo realizado con los niños a través de dibujos, con conversaciones informales con el profesor y, como información complementaria, con el testimonio de una persona que hace varios años vive en la comunidad y trabaja en las acciones educativas de la universidad.

Para dar cuenta del clima en el cual se desarrolló la observación vale la pena relatar que en las conversaciones informales sostenidas con el profesor, éste siempre aludió a malentendidos con la universidad, originados por algunos inconvenientes relacionados con el proyecto del furgón. Durante los días de observación reveló su real disconformidad ante la investigación solicitada por esa institución, aceptándola, decía, solamente como un signo de no guardar resentimientos contra la universidad. Sin embargo, todo el tiempo hizo comentarios acerca de su descontento hacia la sede por razones personales. Esta situación, obviamente, repercutía en el trabajo de las investigadoras, porque aunque el trato directo hacia ellas fuera cordial, su evidente vínculo con la universidad las ponía en una situación de fuerte incomodidad.

Por otra parte, el profesor parecía manifestar cierto temor a la observación. Esto pudo deberse a la duración de “tiempos muertos” que él manejaba en la cotidianidad escolar: los recreos y la hora de colación se hacían interminables, acortando los tiempos efectivos de clases. La cantidad de contenidos que habían pasado a la fecha, comprobada al ver los cuadernos de los niños, inducía a pensar que claramente se trataba de una situación extraordinaria; es decir, que hubiera sido imposible lograr ese trabajo manteniendo el ritmo que mostró durante los días de observación.

Revisión y análisis de materiales y documentos

PEI - PME

El Proyecto Educativo Institucional se fundamenta en programas activos en la escuela, tales como “Familia y Comunidad”, “Jornada Escolar Completa”, “Programa de Educación Básica Rural”. Se encuentra vigente el Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) “Mejoremos la Comprensión Oral, Escrita y el Pensamiento Crítico a Través de la Expresión Artística”.

Entre las redes de apoyo se encuentran la Fundación del Magisterio de la Araucanía, la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, Carabineros de Chile, el Centro General de Padres y Apoderados, el Mineduc, Deprov Cautín Sur y la comunidad. Es decir, no se evidencia

esfuerzo por crear vínculos con redes de apoyo que vayan más allá de aquellas instituciones que obligatoriamente se deben relacionar con la escuela.

Entre sus propósitos se destaca la creación de talleres de reforzamientos como un modo de aprovechar el tiempo extra que otorga la Jornada Escolar Completa Diurna (JECD), conocer y manejar con detalle los programas de estudio, como también los decretos y planes de programas de evaluación y desarrollar un proyecto de aula relacionado con problemas medioambientales. Con respecto a la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas, cautelar los beneficios como desayunos y almuerzos que ésta otorga. En cuanto al Programa Escuela y Comunidad, desarrollar cartillas en reunión con monitores.

Registros del docente

No hay planificaciones. Sí están los registros que quedan en el libro de clases, pero no se tuvo acceso a ellos por falta de tiempo y la poca accesibilidad que mostraba el profesor.

Cuadernos de los alumnos

Se han enseñado los estados de la materia con elementos del medio, como agua, piedras, aire. Por otro lado, se destacan fechas importantes por cada mes, aunque sólo se enfatizan eventos de una cultura global y, en muchos casos, chilena. Ejemplo: abril: día del carabinero, mayo: mes del mar, combate naval de Iquique, julio: vacaciones de invierno, agosto: natalicio de Bernardo O'Higgins, septiembre: mes de la patria, diciembre: Navidad.

Existen contenidos donde se ha trabajado con elementos y recursos del medio. Esto es en cuanto a los puntos cardinales. Donde se enseña el sur con la ubicación de la Ruka de Afunalhue (el Centro de Capacitación), el norte con la ubicación de Villarrica, el este con el volcán, el oeste con la casa de algún niño y el suroeste con el cercano pueblo de Lican Ray.

Hay datos registrados sobre las autoridades chilenas; Presidente de la República, Intendente, Ministros del Gobierno y Alcaldes. Se mencionan las principales actividades económicas de la región. En otros antecedentes se hace alusión a Bernardo O'Higgins como el padre de la patria y se mencionan todas sus obras.

Materiales didácticos

Entre las láminas didácticas se encuentra el abecedario. Se enseña la letra A con ardilla, la letra E con elefante, la letra H con hipopótamo, la J con jirafa, la K con koala, la O con oso, la W con windsurf, y la X con xilófono. Los dibujos que representan el sonido inicial de cada letra son todos caricaturizados. Por ejemplo, la luna que aparece tiene ojos, boca, nariz, imitando un rostro. A un niño que no sabe leer le costaría mucho distinguir el dibujo que se le presenta.

Los textos mayormente utilizados son los siguientes:

- **Lenguaje y comunicación:** Francisca Valdivieso - Paula Fuenzalida
- **Comprensión del medio natural, social y cultural:** Erich Martens.

Observación general de aula

Bienvenida

Antes de comenzar la clase, en la mañana, los niños aprovechan de jugar unos minutos antes de escuchar el toque de campana que indica entrar a la sala. Cuando el maestro toca la campana, todos corren a la entrada de la sala y hacen una fila respetando la ubicación que el profesor tiene establecida, es decir, considerando la estatura de los niños; se hacen dos filas, una de niñas y la otra de niños. Una vez hechas las filas, el profesor los saluda e indica que las niñas pueden pasar a la sala, mientras los niños esperan que haya pasado la última niña para pasar ellos.

Antes de la clase

Cuando los niños están dentro de la sala se quedan de pie, esperando que el profesor dé la orden para comenzar la oración: el Padre Nuestro. Luego les indica que pueden tomar asiento.

Disposición de los alumnos en el aula

Como una metodología de enseñanza, algunos niños se ubican en grupos de cuatro y otros en pareja. La idea es que interactúen. Esta disposición les permite en alguna medida aprender juntos, aunque algunos realizan sus tareas cubriendo su texto o cuaderno con sus manos. A veces se contradice lo que el maestro quiere lograr con la ubicación de los alumnos con lo que ellos realmente hacen y lo que les pide, ya que frecuentemente está llamando la atención a los niños, ordenándoles que no copien las tareas al compañero o en ocasiones dice a algún alumno que siempre es sorprendido copiando y, por lo tanto, se le ordena que trabaje solo en su cuaderno.

Exposición del profesor

Ya se había mencionado que la esposa del profesor da las clases en primer y segundo básico. Por lo tanto, el profesor se desentiende de estos alumnos. Él trabaja con los otros cursos utilizando como principal recurso el pizarrón, desde allí les explica lo que deben hacer y anota algunos ejemplos para aclarar posibles dudas, luego les indica que deben comenzar a hacer sus tareas en forma individual, evitando copiarle al compañero.

En ocasiones, trabaja con los cuatro cursos que él atiende, en conjunto, haciendo preguntas diferentes para cada nivel, pero pidiendo la participación de todos los alumnos, como una forma de recordar lo que han aprendido.

Actitud del profesor hacia los alumnos

Trata de inculcar el máximo de respeto y hábitos en los alumnos. Por ejemplo, les pide que hagan fila cada vez que vuelven del recreo y los saluda. Cuando van al comedor no deja que ningún alumno salga si todos no han terminado su almuerzo. Antes de almuerzo y previo a comenzar cada jornada se hace una oración.

No permite la interacción entre los alumnos, ya que dice que aprenden más los niños con un trabajo individual. Tampoco permite que conversen ni se muestren los trabajos que realizan. Se percibe distancia jerárquica entre los niños y el profesor, ya que este último se ubica en una posición de superioridad frente a sus alumnos. El mismo tono de voz, muy fuerte, hace que los niños sientan temor y se distancien de él.

Atención/participación de los alumnos en la clase

En general, se muestran atentos en hacer la tarea asignada por el maestro, todos trabajan. Todos los niños trabajan en el mismo subsector, sólo cambian algunos contenidos y niveles de exigencia de acuerdo al nivel.

El lenguaje predominante es español. No se habla mapudungun.

Ambiente general del aula

Además de las láminas con el abecedario, descritas entre los materiales didácticos, se observa una lámina con expresiones de despedida en español, euskera y mapudungun.

También se aprecia un globo terráqueo, imágenes del Presidente de la República de Chile, de Bernardo O'Higgins, Arturo Prat y el escudo nacional. Aún quedan banderas y guirnaldas de las fiestas patrias.

Existe en la sala un calendario con una fotografía donde aparece un niño arando la tierra. Se observan láminas didácticas con trabajos manuales de los niños, dispuestas a modo de exposición en unos murales de la sala.

Interacción entre alumnos en el recinto escolar (dentro y fuera del aula)

El maestro no participa de los juegos en el recreo con los niños.

Ellos por su cuenta y organizados por un líder deciden los juegos con los cuales se van a entretener y, por lo general, son de carrera, en el caso de los niños. Las niñas, en cambio, comienzan en los columpios y luego se reúnen y organizan el juego de las casitas, que consiste en la representación de una dueña de casa y su hija que esperan la visita de unas amigas. Otra situación, en el mismo juego, es que dos hermanas tienen un negocio de comidas y deben atender a las niñas que van a comprar, que son las clientas. De esta forma participan todas las niñas.

En este juego los implementos imaginarios que usan son: jugueras, cocinas a gas, refrigerador, te, café y/o azúcar. Es de notar que no hay ningún elemento que pudiera ser propio de la cultura mapuche.

Resultados según vectores

Pertinencia

a. Identidad mapuche en los alumnos

Fuente: Observación en aula y fuera de ella.

En primer lugar es oportuno señalar que, pese a que la mayoría de los niños de la escuela fueran mapuche, costó lograr que ellos compartieran lo que saben de su cultura y sobre todo que se identificaran con ella.

A continuación se describe la actividad realizada con los niños en la que se trabajó sobre su identidad cultural:

Se parte explicándoles que se está realizando un trabajo de investigación en el que se ha considerado su colegio, comparándolos con los trabajos de investigación que han hecho ellos.

Luego se le pidió a todo el grupo que comente lo que ellos saben acerca del pueblo mapuche, produciéndose un silencio total. Cuando se les pregunta si algunos de ellos son mapuche, tímidamente aparecen cuatro manos señalando que ellos sí lo son. Se les pregunta dónde viven los mapuche, en ese instante interrumpe el profesor al darse cuenta que la participación de los alumnos no era tan fluida como él creía que iba a ser, diciendo que ellos con anterioridad habían realizado trabajos de investigación relacionados con el pueblo mapuche y que su actitud se debía a que no querían responder simplemente.

Luego de la intervención del profesor comienzan a salir más comentarios, como por ejemplo que los mapuche viven en la IX Región y que vivían en rucas. Esto último pareciera ser que es algo que todos manejan, ya que la mayoría de ellos en sus dibujos colocó una ruka. Para seguir la conversación y aprovechar el entusiasmo que manifestaban en ese momento se les pregunta si los mapuche tienen algún idioma. A lo que responden que es mapudungun. Se pregunta también si alguien sabe cómo se saluda en mapudungun o si en alguna parte han escuchado a alguien hablar en mapudungun. Algunos responden que se saluda diciendo “mari mari”.

Al finalizar la conversación con los niños se les pide que escriban o dibujen en una hoja en blanco todo lo que saben del pueblo mapuche. Durante la actividad algunos niños se acercaban para comentar que sus tíos saben hablar mapudungun y que les enseñaban algunas palabras a ellos, como trewa (perro).

Diversos niños representan unas construcciones cónicas con una puerta en el medio que interpretan la tradicional habitación mapuche, la ruca. En dos dibujos en el vértice del cono o ruca, en alto, se encuentra una bandera de Chile. Muchos adjuntan una frase explicativa: “La ruca está hecha de paja y de madera”.

Otros dibujos, más originales, representan un hombre a caballo con algunos accesorios en la vestimenta que hacen pensar que sea un cacique. Otro, al lado de la ruca, representa un Kultrún visto de lado, otro dibuja una trutruca. Sin embargo, el más rico es el dibujo de una niña que comenta durante la actividad ser nieta de un machi y, por lo tanto, conocer todo lo que hace una machi. Dice saber tocar el Kultrún y en ocasiones de junta (Nguillatun) vestirse con prendas mapuche. En su dibujo, de hecho, coloca diversos elementos de la cultura: un Kultrún, un caballo, un trarilongko, una trutruca, además de una ruca y de dos figuras femeninas. A la mayoría les escribe al lado el nombre.

Diversos niños, en vez de dibujar, escriben algo sobre la realidad mapuche o sobre “los mapuches”, como dicen. Reportamos aquí algunas de sus frases, muchas de ellas llaman la atención por mostrar una cierta distancia hacia su origen y su cultura, que frecuentemente es presentada como algo ajeno, que no les pertenece:

“El idioma de los indígenas se llama mapudungun. Su árbol es el canelo”.

“El año nuevo se celebra el 24 de junio. El saludo es mari mari y vivían en ruca. Bailaban, telaban, también tenían trewa, que significa perro. Chao significa peucayan en mapuche”.

“Los mapuche viven en rucas, están hechas de madera y paja, en el guatripantu se celebra el año nuevo. Los mapuches tienen distintos tipos de instrumentos musicales, como la trutruca, el kultrún y la pifilca”.

“Los mapuche se identifican por sus apellidos, el idioma es muy parecido al inglés, viven en rucas, están hechas de paja y madera, su año nuevo se celebra el 24 de junio, sus comidas típicas son: catuto, maíz, muday, kofque, etc. El idioma mapuche se llama mapudungun y a los animales les sacan el corazón y los queman”.

b. Pertinencia en prácticas pedagógicas

Fuente: Observación de aula.

En el proceso de enseñanza no se consideran los elementos culturales mapuche, a pesar de que la escuela está inserta en un sector donde la mayoría de los niños y familias son de origen mapuche. La educación impartida se da en un contexto generalizado, de acuerdo a los planes y programas del Ministerio de Educación, quedando al margen del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Además, la formación del docente no es de carácter intercultural. No se observan metodologías bilingües (mapudungun-español), los textos y materiales didácticos utilizados son los que se otorgan por igual a todos los niños del país.

No se observaron actividades que favorecieran la valoración de la diversidad cultural o la de la propia identidad de los niños.

En la metodología de trabajo del docente se observan algunas instancias que incorporan los saberes previos y experiencias de las niñas y niños en la construcción del conocimiento; principalmente, cuando se refiere a un nuevo contenido utiliza la retroalimentación, enseñando a partir de los conocimientos que los niños y niñas ya han adquirido.

El maestro sabe que la mayoría de sus alumnos son mapuche. Según nos plantea, a él le gustaría que alguien les enseñara a los niños dentro de sus patrones culturales, pero todavía no le han enviado a un profesor que enseñe mapudungun.

Los contenidos que desarrolla son los que corresponden a los niveles y de acuerdo a lo que plantean los textos de estudio mencionados.

Convivencia

a. Relaciones profesor-alumno en el aula

Fuente: observación de aula

El maestro es quien siempre dirige las clases y los alumnos acatan sus órdenes, respondiendo a las tareas asignadas. Éstos se reúnen en grupos, pero su trabajo se desarrolla en forma individual, sin colaboración entre ellos, puesto que así se les ordena, que trabajando solos aprenden mejor. Se observan clases disciplinadas en que todos los niños y niñas trabajan ordenadamente. No se ve mayor interacción social entre compañeros y compañeras, ya que siempre se les está recalcando el mantener orden y silencio.

En una oportunidad se observa al profesor en un trato no muy humano con una alumna. A esta niña le cuesta mucho hacer sus tareas, aunque hasta el año pasado, según el profesor, era una excelente alumna. Lamentablemente, el papá de esta alumna falleció y, al parecer, ella no ha podido superarlo. En una oportunidad, la niña no podía hacer una tarea de lenguaje y no la dejan salir a recreo hasta que termine. El profesor, estando ella presente, hace el comentario de la muerte de su padre y dice que desde ahí se ha vuelto más lenta para hacer sus tareas, que él ya no

la quiere y que ha ido varias veces al psicólogo, pero no se sabe qué tiene. Según dice, antes de que muriera el papá ella era muy inteligente y ahora ya no.

El maestro no se acerca mucho a los niños. No se le vio conversar con alguno de ellos fuera de clases.

No se observan circunstancias en que se fomente en los niños y niñas los derechos humanos propios o ajenos, ni actitudes donde se promueva la autoestima.

No se promueve la valoración de la diversidad social y cultural. Por ejemplo, en el ámbito religioso, sólo se abordan temas referidos a la doctrina católica, no se mencionan los valores educacionales del pueblo mapuche, como el respeto por la tierra, la naturaleza, los ancianos. Cuando se enseña la historia de Chile, no se hace mención a los héroes mapuche, como Wakolda, Kalfulikan o Leftrarú, sino que se promueven personajes externos a la cultura local.

Equidad

Fuente: Observación de aula y revisión de documentos.

No se observa un trato igualitario para todos los niños y niñas, el hijo del profesor tiene ciertos privilegios; por ejemplo, cuando no entiende algo se dirige a él como hijo y no como alumno. Esto hace que a veces los niños, cuando quieren preguntar algo y él le está explicando algo a su hijo, no se atreven a dirigirse a él o simplemente los ignora.

Con respecto a los problemas de atención especial, la escuela cuenta con el aporte de la Junaeb (Junta de Auxilio Escolar y Becas), la cual otorga alimentación y algunos útiles escolares, como lápices, gomas o cuadernos, distribuidos entre los niños y niñas. No existen otros programas de atención, como el caso de las becas para alumnos mapuche, ya que en esta escuela sólo se trabaja hasta el nivel básico 4 (sexto año) y estas becas son otorgadas a partir del séptimo año.

Informe etnográfico de la Escuela de Traitraiko

Antecedentes de la escuela

“Traitraiko es un lof mapuche, lo definen los rasgos de su gente y de su tierra, donde se preguntan los bosques y las aguas. ¿Quién busca sus sueños? Por eso pido permiso al llegar”⁶.

La Escuela Particular N° 71 de Traitraiko se ubica a 42 kilómetros al este de Panguipulli y a 5 kilómetros al norte de Coñaripe, localidad de Traitraiko, comuna de Panguipulli, provincia de Valdivia, X Región.

Es de dependencia particular, su representante legal es el señor José Núñez Navarrete, quien también asume el cargo de director de dicho establecimiento educacional. Con él trabajan las maestras T. J., Y. R. y la paradocente B. G, capacitadas últimamente en los Programas Nivel Básico 1 (primero y segundo año básico) y Nivel Básico 2 (tercer y cuarto año básico) de la Reforma Educacional. Actualmente se atiende a un total de 38 alumnos, de los cuales 36 son mapuche. Se trabaja en los niveles NB1 (primero y segundo año básico), NB2 (tercer y cuarto año básico), NB3 (quinto año básico), NB4 (sexto año básico) y NB5 (séptimo año básico) en jornada escolar completa diurna, iniciándose el período escolar a las 9:00 de la mañana y terminando a las 16:30 horas. Esta escuela se rige por los planes y programas establecidos por la política educacional estatal.

Antecedentes sobre el proceso de investigación y vivencias de la investigadora

La Escuela Particular N° 71 de Traitraiko es polidocente, lo cual hace que también exista una diferenciación de cursos por niveles. Esto implicó una mayor complejidad en el registro y recolección de información y, por lo tanto, la toma de ciertas decisiones en cuanto al proceso de observación. Éste pudo realizarse en un plano más exploratorio en NB1 (primer y segundo año), NB2 (tercer y cuarto año) y NB3 (quinto año), pero en forma regular y sistemática sólo en NB2. El seguimiento permanente de un mismo nivel durante las dos semanas de terreno permitió afinar la mirada frente a las dinámicas más o menos evidentes de discriminación o de consideración de la diversidad cultural en el espacio de la sala de clase.

Para el desarrollo del estudio microetnográfico se efectuó una primera visita para dialogar con el director, explicarle los objetivos del estudio y el interés para aplicarlo en esa escuela, solicitando así su autorización. El director no tuvo dificultades en otorgarla, pero planteando asimismo su interés en recibir un producto del trabajo realizado, bajo la modalidad de informe o de una conversación, que le permitiera ponerse al tanto de lo que se había observado y concluido. Demostró una inquietud auténtica por recibir, a través del estudio, un aporte crítico y constructivo a su labor.

De parte de la universidad se asumió el compromiso de hacer una devolución en este sentido. Una vez autorizado el espacio, el proceso de investigación se desarrolló en dos fases de dos semanas intercaladas, la primera entre el 3 y el 7 de noviembre y la segunda entre el 17 y el 21 del mismo mes.

Algunas observaciones en el NB1, NB2 y NB3 fueron realizadas por la antropóloga miembro también del equipo, quien durante un día reemplazó a la investigadora de terreno a cargo del estudio en la escuela de Traitraiko. Contrariamente a lo ocurrido en la escuela de Afunalhue, este cambio de “mirada” relacionado con la presencia de un nuevo observador respecto a lo que se había inicialmente acordado con el director, no fue percibido como amenazante, por lo menos no hubo manifestaciones explícitas al respecto.

Vivencias de la investigadora

El clima sereno y la calidez demostrada a las investigadoras permitieron a éstas tener una vivencia agradable, tanto con los niños como con los profesores, y contar con diversos espacios, como los desayunos y los almuerzos, para entablar conversaciones informales que enriquecieron el proceso de investigación. De tal forma, las instancias más “formales” en relación al estudio, como la observación de clase, la entrevista a los profesores y a los niños, pudieron desarrollarse en un clima bastante natural, espontáneo y fluido.

Reportamos aquí el relato de la investigadora Maria Lara, quien por su origen mapuche y por su fuerte apego a la cultura de su pueblo pudo “conectarse” con la realidad específica de los niños e interactuar con ellos en una forma privilegiada.

Los niños son muy auténticos, siento su acogida cuando me saludan, me preguntan de dónde vengo. Les comento que es un trabajo que se está realizando en varios países de América, se muestran interesados. Cada día su acogida es mayor. En una ocasión les enseñé una canción en mapudungun; ‘Moyotil’ (‘El canto del zorzal’), frente a ello manifestaron gran alegría, pues se dibujó en sus rostros una sonrisa y cantaron con gran entusiasmo. Me miraron sorprendidos(as) y me preguntaron si yo era mapuche. Corearon la canción en cada instancia permitida; sobre todo, cuando les acompañé a una salida a terreno a un bosque cercano, me pidieron que les recordara la melodía.

Después de ausentarme una semana, regreso. Los niños y niñas me ven llegar y todos corrieron a encontrarme y me abrazan. ‘¡Llegó la tía!’, clamaron sus voces.

Siempre viajé con ellos en el bus escolar, les pasábamos a dejar cerca de sus casas. Luis Miguel, un niño catalogado como desordenado y con problemas de aprendizaje, siempre llevaba una bolsa con harina tostada y comía en el bus. Una vez, este mismo niño intervino por una compañera, dirigiéndose al conductor que debía pasarla a buscar, que para eso le pagaban, luego le comentó a la chica: ‘Éste no te quería venir a buscar, ¡pégale!’. Este niño en particular, y Florentina, otra niña del sector, habitualmente usan el pronombre ‘tú’ para dirigirse a sus maestras y al director. Hablan mayormente en términos informales. Ej. ‘y tú, tía, cómo estay’, ‘tía, yo te traje la tarea’ (para dirigirse a la maestra). Estos niños son hablantes del mapudungun, y en la estructura del mapudungun no se dan estos registros del lenguaje; en sí, es una categoría formal, solemne, impregnada en el pleno respeto de quien está a mi lado, sea un niño, un joven, un adulto o una persona mayor.

Durante mi proceso de observación microetnográfica en las clases presenciales, percibí que los maestros desarrollaron su clase con completa naturalidad, sus actitudes eran reales.

En Traitraiko se hace tangible la identidad mapuche, los niños asumen roles protagónicos en las ceremonias, actitud que en la escuela no es reconocida dentro de las metodologías. Muchos niños de Traitraiko, por diversas razones, viven sólo con sus abuelos; algunos maestros ven esta

situación como una dificultad en el logro de los aprendizajes de los niños, catalogan a los abuelos como analfabetos. No se consideran los elementos que definen la educación mapuche, donde los abuelos(as) constituyen la fuente de sabiduría, directamente vinculada a la formación de la persona, su pensamiento verdadero, su mundo, su idioma, su historia”.

El profundo conocimiento de parte de la investigadora de su propia cultura le otorgó la facultad de identificar durante las observaciones y especificar en el registro todas aquellas situaciones o instancias en que se omitió la consideración del punto de vista mapuche.

Revisión y análisis de materiales y documentos.

PEI y PME

Está enmarcado dentro de las políticas gubernamentales, cuyos objetivos se fundamentan en la entrega de una educación de calidad para el mejoramiento de las condiciones de vida de todos los chilenos. El perfil de alumno que persigue formar la escuela está basado en la autonomía de ellos; alumnos capaces de integrarse a la sociedad, exponiendo ideas propias producto de su creatividad; capaces de adaptarse a perspectivas distintas, que valoren y protejan su entorno, haciendo uso racional de los recursos; que se desenvuelvan con capacidades y competencias en la comunicación y solución de problemas de la vida diaria, en los ámbitos científicos, ambientales, sociales, espirituales y artísticos. Sus actividades y valores serán regidos por el respeto a sí mismo, a los demás, al entorno, y la familia como el núcleo social que debe perdurar en el tiempo.

Visión de la escuela: Se centra en tener una identidad definida que perdure en el tiempo, sustentada en principios morales y éticos, capaces de contribuir con una educación integral y afectiva respetando y valorando el entorno cultural del alumno. Entre su visión también está el formar estudiantes capaces de enfrentar la vida con éxito en cualquier ámbito que les corresponda desenvolverse; con visión de futuro, valores y autonomía para tomar decisiones.

Misión de la escuela: Fortalecer su identidad, favoreciendo una educación integral, participativa y flexible adaptable a las necesidades de los alumnos, entregando las herramientas básicas para el desarrollo en todos los ámbitos.

Entre los objetivos del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, en el actual proceso de enseñanza aprendizaje, se destaca:

- Lograr que los alumnos y alumnas aprendan los contenidos mínimos establecidos en el Decreto de Educación chilena y practiquen los objetivos fundamentales transversales.
- Crear un ambiente grato para interesar al alumno en su asistencia a clase.
- Desarrollar habilidades y capacidades para enfrentarse a la vida laboral en forma emprendedora y creativa.
- Fomentar el interés de los alumnos a permanecer en el sistema educativo para lograr ser un profesional.
- Comprometer a padres y apoderados en el proceso escolar.

Dentro de las estrategias del proyecto de la escuela se encuentran:

- Guiar el aprendizaje en todos los ámbitos del saber y del desarrollo personal.
- Crear instancias de actividades conjuntas profesor, alumno, padres y comunidad, pudiendo éstas extenderse al ámbito comunal, regional y nacional.
- Mantener instancias de perfeccionamiento profesional.
- Crear un ambiente grato
- Trabajar con padres y apoderados con actividades dinámicas que vayan en ayuda del proceso de enseñanza de los alumnos.
- Aprovechar el entorno natural y sociocultural, utilizando los medios audiovisuales, para que los alumnos valoricen lo que poseen.

PME

No hay registros de la existencia de programas de mejoramiento educativo que haya desarrollado la escuela.

Registros didácticos de los maestros

Subsector de lenguaje y comunicación: El objetivo fundamental, en general, es desarrollar la expresión oral y escrita; para ello, la maestra tiene registradas sus actividades didácticas, algunas de ellas relacionadas con la cultura local, por ejemplo: escribir recetas medicinales, recitar poesías, comentar el año nuevo mapuche (We Tripan Antü), anotar tradiciones de la comunidad, redactar cuentos relacionados con el medio ambiente.

Subsector comprensión del medio natural social y cultural: Apunta al conocimiento del medio en dos dimensiones: la natural y la social cultural. En sus metodologías de trabajo, la profesora registra actividades como salidas a terreno, visitas a huertos, entrevistas a agricultores, catalogar partes del cuerpo humano, observar el crecimiento de las plantas, los animales y los seres humanos, estableciendo sus diferencias. Comentar con los compañeros las edades de sus abuelitos, contar anécdotas vividas en familia, anotar daños producidos por el mal tiempo en la zona, hacer afiches con la forma de vivir en la comunidad, anotar comidas típicas de la comunidad, realizar mapa conceptual de las fiestas patrias, pintar símbolos patrios.

Subsector de educación tecnológica: Pretende desarrollar en los alumnos y alumnas habilidades y conocimientos en la aplicación de la tecnología, como aporte a su calidad de vida. Para ello se registran actividades tales como: clasificar la madera por sus nombres, descubrir herramientas de trabajo, confeccionar flores de papel.

Subsector de educación artística: Trata de dar continuidad a los procesos de sensibilización hacia las artes y la experiencia estética cotidiana. En este subsector, la maestra ha registrado actividades como salidas a terreno para reunir materiales de trabajo, pintar dibujos relacionados con la Semana Santa, inventar poesías sobre el medio ambiente, dibujar el entorno de la escuela, pintar el escudo nacional.

Cuadernos de los alumnos y alumnas

Revisando cuadernos pertenecientes al subsector de comprensión del medio natural, social y cultural, se aprecian dibujos de árboles y tubérculos, una lista de plantas existentes en el lugar (murta, murra, maqui, copihue, mosqueta, raral...). Aparece otro listado de plantas altas, como coigüe, hualle, castaño, trébol, ciprés, tepa. Tienen hojas de árboles pegadas en su cuaderno con sus nombres comunes respectivos; por ejemplo, laurel, hualle, avellano, radal.

Se observan tareas para que el alumno(a) investigue en su casa. Es una labor para la familia, donde se le consulta sobre la propiedad curativa de algunas plantas medicinales. Las tareas están respondidas en forma puntual; por ejemplo, raíz de perejil para la vejiga, la menta para el estómago, el matico para la sangre.

En los cuadernos de lenguaje y comunicación se observan frases creadas por los niños donde hablan de su entorno; por ejemplo, “la cordillera”, “el asiento”, “el cojín”, “los cerdos”, “las vacas”, “el pato”, “el gato”, “las aves” o “el conejo”. También aparecen recetas; por ejemplo, cómo hacer una cazuela de ave.

Materiales didácticos

No se observan textos bilingües (mapudungun-español), sólo se trabaja con textos provenientes del Ministerio de Educación desde un contexto general para todos los niños y niñas del país. Algunos de los textos más utilizados son los siguientes:

- Erich Martens, **Nuestro mundo. Comprensión del medio natural, social y cultural**. Mineduc. Tercero básico. 2003.
- Erich Martens, **Nuestro mundo. Comprensión del medio natural, social y cultural**. Mineduc. Cuarto básico. 2003.
- Salgo Ripamontil y M. Pascual, **Aplica las matemáticas. Educación matemática**. Mineduc. Cuarto básico.
- Francisca Valdivieso, **Lenguaje y comunicación. Texto para el profesor**. Mineduc. Tercero básico.

Observación general de aula

Bienvenida

Muchos de los niños y niñas son recogidos en sus casas por el bus escolar, que también lleva a los profesores hasta la escuela. La bienvenida se da en una instancia extraescolar y tiene un carácter informal y personalizado.

Los maestros se dirigen a sus alumnos con un “buenos días, niños”, o bien los llaman por sus nombres. Los alumnos se dirigen a sus maestros con un “buenos días, señor; buenos días, tía”, “hola, tío; hola, tía”. El saludo de ambos es muy afectuoso. Esto se observa cuando los niños cada mañana suben al bus, saludan de mano a sus maestras diciéndoles: “Hola, tía Teresa”, “Hola, tía Yanira”, y sus maestras: “Hola, Ruth, ¿cómo estás?”, “¿cómo llegaste ayer?”. Los tonos de voces son agradables. En algunas ocasiones, una maestra consultaba a algunas niñas sobre la salud de su mamá o su abuelita. Una vez, dos maestras fueron a visitar a su casa a una niña que no asistía a clases, para ver la situación y conversar con su apoderada.

Ritualidad antes del aula

Antes de ingresar al aula, los niños se forman en filas en el patio, donde reciben alguna información relevante en cuanto a la disciplina que deben mantener. El día lunes, los niños deben formarse frente a la bandera chilena y cantar la canción nacional de Chile, con las manos atrás los varones y con las manos a los lados las niñas, deben quitarse los gorros y mantener mucho respeto. No hay una ritualidad ligada a alguna religión, tampoco se hace *lléllipun* (invocación a la divinidad humana desde la perspectiva mapuche). Los niños entran en filas a sus aulas, la maestra se ubica en la puerta y les ordena ponerse las pantuflas.

Disposición de los alumnos en el aula

En la clase de quinto y sexto se registra esta ubicación de los alumnos en la sala: los seis niños hombres están sentados al centro de la sala, la única niña presente está sentada atrás pegada a la ventana.

En NB2, los alumnos y alumnas se disponen de acuerdo a las indicaciones de la maestra. Ejemplo: “Tomen asiento”, “copien lo que está en el pizarrón”, “Franco, pase a leer”.

Exposición del profesor

La maestra dirige el texto oficial, lidera la clase y da las indicaciones de lo que se debe hacer. Sin embargo, permite algunos espacios de participación de los alumnos y considera su aporte. Esto se observa cuando en una tarea consulta sobre la utilidad de algunas plantas medicinales, por ejemplo, o sobre las tradiciones de la comunidad.

Actitud del profesor hacia los alumnos

En el caso de los niños que llegan autónomamente y después del ingreso a las clases, la calidez de la acogida, por lo general buena, también varía dependiendo del momento y, pareciera, según el alumno. En un caso, al entrar un niño a la sala de NB1 la profesora, con entusiasmo, le pregunta: “¿Cómo está mi trabajador? ¿Se agotó mucho?”. El niño contesta “bien”, con una sonrisa y contento. Después, la profesora explicó a la observadora que él faltó el día anterior porque estuvo con el papá acarreado una yunta de bueyes. Sin embargo, una niña con dificultades de aprendizaje (como habría resultado de la observación) no tiene la misma recepción cuando llega a la clase ya avanzada. La profesora la ignora y no se preocupa de integrarla en las actividades en curso.

Durante una clase, en NB2, la maestra siempre se demuestra atenta a las necesidades de los niños y niñas, preocupada de que todos aprendan, respetando sus ritmos de aprendizaje. Esto se observa, por ejemplo, cuando ella los visita en sus puestos para verificar si está bien o no lo que están haciendo, cuando le toma la lectura, y a todos les pone atención, les corrige sus errores. A los alumnos que manifiestan tener más dificultad les toma una lectura más sencilla y las preguntas sobre comprensión lectora son más simples.

Atención/participación de los alumnos en la clase

En general, los profesores logran el interés de sus alumnos, quienes están atentos a sus clases, escuchan y obedecen. Sin embargo, una observación de la clase de inglés en NB3 da cuenta de una fuerte desmotivación de parte de los alumnos⁷.

Ambiente general del aula

Entre los materiales didácticos se encuentran: afiches de colores con los meses del año desde el contexto occidental, no se aprecian las etapas iniciadas con el pukem (invierno) como lo es desde la visión de mundo mapuche graficadas en el Kultrún⁸, sólo se ve un globo terráqueo, una lámina con dibujo de cisnes y láminas didácticas con las vocales. Se enseña la a con árbol, la e con estrella, la i con isla, la o con olla y la u con uva. Hay un calendario con la imagen de un niño arando la tierra.

Al interior del aula no se perciben símbolos religiosos. Se ven láminas didácticas con trabajos de los niños como poesías, dibujos, trabajos manuales. No se observa bilingüismo en mapudungun y español u otro idioma. Todo se expresa únicamente en castellano.

Interacción entre alumnos en el recinto escolar (dentro y fuera del aula)

Los alumnos trabajan individualmente y en forma grupal (de cuatro). Se aprecia colaboración entre ellos. Por ejemplo, se facilitan sus útiles escolares, se dicen los resultados de las tablas de multiplicar, resuelven juntos los ejercicios de matemática.

Resultados según vectores

Pertinencia

a. Identidad mapuche en los alumnos

Fuente: Observación de aula y fuera de ella

Los niños mapuche observados demuestran en diversas instancias su pertenencia a la cultura. En una salida a terreno, por ejemplo, ante la consulta de la investigadora acerca de la dirección de un camino, ellos responden que éste conduce hacia el lugar donde se hace la junta. Al consultarles qué es la junta relatan que la junta es el Ngillatun (ceremonia mapuche). Comentan que ellos participan en esta ceremonia, que sus padres hacen ramadas, se matan corderos, chanchos, se queman gallinas para sacrificio y ellos tocan pifülka y también trutruka (instrumentos musicales mapuche), de esas largas, y plantean que para ello hay que tener mucha fuerza. Relatan que ayudan en todo: a buscar leña y agua, sujetar a los animales cuando los carnean, y que es muy bonito. En esta instancia también un grupo de niños comenta el proceso para hacer mote y muchay (alimentos mapuche).

Durante otra observación, la investigadora puede comprobar el diferente nivel de identificación con la cultura mapuche manifestado por los niños. La observadora involucrada en la clase de música, comenta al profesor y a los niños, que tocan percusión. Los alumnos preguntan qué es, entonces la investigadora les dice que seguramente ellos conocen algún instrumento de percusión y pregunta quiénes participan en el Nguillatún; cuatro levantan las manos. Después pregunta qué instrumentos tocan en el Nguillatún, ellos los nombran uno por uno hasta llegar al kultrún. Otro niño, en cambio, parece no entender nada, no sabe ni qué es un Nguillatún. La investigadora le dice que es la ceremonia de los mapuche y éste la queda mirando con cara de pregunta y empieza a jugar con la palabra mapuche: “mapuche-pehuenche”, dice.

Después de un rato, otro niño llama a la investigadora y le muestra una página del libro donde dice “gente de la tierra” y aparece la figura del kultrún. Ella le pregunta al niño quiénes son la gente de la tierra y éste se queda pensando, otra niña contesta por él.

En otra situación se les consulta a los niños si les gustaría que en la escuela se les enseñara la cultura mapuche. Ellos responden que sí les gustaría, pero no se enseña.

En otro momento en que la investigadora estimula a los niños y niñas para constatar su percepción acerca de las diferencias culturales, fue posible confirmar su fuerte identidad cultural. Se les presentó una lámina didáctica en cuyo contenido figuraba la imagen de un japonés, un estadounidense, un hombre mapuche, una mujer mapuche y un negro. Al presentarles la lámina, se les pidió observarla atentamente y luego se les fueron planteando preguntas a las que ellos respondieron puntualmente. Por ejemplo, qué ven en el dibujo, a quiénes ven. Los niños planteaban que veían a diferentes tipos de personas, “a un japonés, un gringo” (que también lo asociaban con un empresario), “un mapuche, un caballero así como nosotros, una señora mapuche, una papay”. Al consultarles dónde viven las personas que observan, responden que el japonés vive en Japón, el estadounidense vive en Estados Unidos, otros dicen que es un empresario que vive en Santiago. Dicen que el mapuche es de la zona, es de Traitraiko, otros dicen que es de la Octava o Novena Región, el africano es de África. La señora mapuche vive en una ruka.

Al consultarles si el japonés podría venir a Traitraiko, responden en coro que no, puesto que no sabe hablar el idioma de acá y nadie le entendería; pero al plantearles que si el japonés aprendiera el idioma de acá podría venir, responden en coro que sí. Luego se les pregunta si el africano puede venir a Traitraiko, responden que si aprende el idioma, sí puede venir. Al preguntarles si la señora mapuche puede ir a Japón, en coro responden que sí, si aprende a hablar el idioma de allí. Los niños concluyen finalmente que todas estas personas pueden visitar cualquier lugar si logran manejar el idioma que ahí se hable.

Al consultar a los niños quién de los personajes que observaban era más importante, en coro respondieron “el mapuche”, “porque el mapuche cultiva la tierra y el mapuche es el más antiguo de estas tierras”. Al plantearles la pregunta sobre qué personas presentes en la lámina eran más inteligentes, su respuesta también fue “el mapuche”, “porque el mapuche fabrica herramientas y hace instrumentos musicales, pero los wingka también hacen herramientas”. “Los japoneses hacen celulares y juguetes. Los mapuche y los japoneses son los más inteligentes, pero el gringo igual sabe sacar las cuentas”. Entonces concluyen que todos los personajes son inteligentes.

Se consulta a los niños cuáles de los personajes son más valiosos, quién vale más. Ellos responden en coro que es el mapuche, porque el mapuche es más antiguo, y al consultarles con quién se identifican responden con el mapuche, porque se parecen a sus familias. La caricatura de la señora mapuche la asocian con alguna tía o la abuelita. Plantean, además, que el mapuche es más agricultor, que los japoneses trabajan con tecnología, que en Estados Unidos también usan cosas más modernas. Concluyen finalmente que los mapuche, con su inteligencia, pueden igualmente trabajar con tecnologías.

b. Pertinencia en las prácticas pedagógicas.

Actitudes, contenidos, metodologías de los docentes, contenidos

Fuentes: observación de aula y registro de contenido

No se observan metodologías bilingües, pues todo se enseña en idioma español. Los contenidos en los diferentes subsectores de aprendizaje se imparten con una metodología uniforme que corresponde a lo establecido en los programas del Ministerio de Educación. No se capta una metodología dentro del contexto mapuche.

Al interior del aula no hay símbolos religiosos de ninguna cultura en particular, se ven láminas didácticas con trabajos de los niños, como poesías, dibujos, trabajos manuales; no se observa bilingüismo en mapudungun y español u otro idioma. Todo se expresa en español.

No existen instancias de fomento de los patrones sociales culturales mapuche por parte de los maestros, pero tampoco hay discriminación explícita. Es decir, no se observa la enseñanza de la historia, del entorno cultural, del leguaje, las formas de comportamiento, de razonamiento mapuche, pero tampoco hay tratamiento peyorativo de los elementos mapuche.

Sólo en el registro de los contenidos aparecen ciertos elementos relacionados con el contexto sociocultural de los educandos, principalmente en los subsectores de lenguaje y comunicación, y comprensión del medio natural social y cultural, donde la maestra ha registrado la actividad de solicitar a los alumnos indagar sobre recetas de comidas típicas de la comunidad, visitar huertos, conversar con el agricultor del huerto, salir a buscar nalcas, consultar a sus padres por la utilidad medicinal de algunas plantas, etc. Todo ello a fin de desarrollar la expresión oral y escrita, y a la vez enseñar el conocimiento del entorno social y cultural.

Por otra parte, una observación de la clase de inglés en el Nivel Básico 3 da cuenta de la no pertinencia del contenido elegido. La profesora grafica en el pizarrón una “timetable” con nombres de deportes en inglés, intenta explicar el sentido de la tabla y trata de que los niños adivinen el significado de las palabras que explican la tarea por hacer. Los niños parecen muy poco motivados, conversan, bromean y marginalmente siguen a la profesora. El ejercicio parece muy inadecuado, complejo, plantea una situación muy ajena para los niños: una conversación telefónica para informarse de los horarios de deporte de Robert. Así, mientras la profesora, por un lado, se empeña en seguir escribiendo cosas en el pizarrón, los niños conversan y se distraen con cualquier cosa. A veces, ella trata de llamar su atención, pero no logra imponer el orden. Marcelo, un niño especialmente desordenado, se queja y dice que no quiere, que no tiene sentido aprender esto. La profesora le dice que “si no quieres, menos vas a aprender”, y continuamente le pide “por favor”. La profesora se esfuerza para motivar a Marcelo y le cuenta sobre los deportes (judo, skate...) y acerca de un diálogo que escribió en inglés en el pizarrón. En una conversación con Marcelo, la investigadora le pregunta si en lugar del inglés le gustaría aprender mapudungun, y él dice que eso sí, porque en su casa su abuela y su tía hablan y él conoce unas palabras.

En fin, puede observarse también que comúnmente en lenguaje y comunicación se utilizan ejemplos de oraciones ajenas al contexto local o no directamente relacionadas con él, tales como “el león es mañoso”, “el camello vive en el desierto”, “los helados son de chocolate”, en el NB1, y en NB2, “es necesario cocer los alimentos”, “a la abuela le gusta coser”, “el Concejo Municipal se reunió anoche”, “escucha el consejo de tu mamá”.

c. Pertinencia en instancias escolares y/o extracurriculares.

Actividades, espacios y recursos.

Participación de los profesores, del director, de los niños, de la comunidad y apoderados

Fuente: Observación fuera de aula

No se observa organización de parte de los maestros de eventos relacionados con el contexto sociocultural de los niños, con la visión de mundo de los mapuche, su historia, sus tradiciones y sus valores. Sin embargo, se aprovecha el entorno natural y la familiaridad de los niños con los diversos elementos del ambiente.

En una ocasión los niños, en compañía de una maestra, visitaron un monte cercano, para buscar nalcas. El objetivo de esta salida a terreno era desarrollar la capacidad de observación del entorno. Allí se aprecia que los niños se muestran contentos y entusiasmados por visitar el pantano, además por ir a buscar nalcas. Se preocupan de llevar sal para comerse las nalcas. Algunos niños se refieren al pantano como “walwe” (en idioma mapudungun), dicen: “... iremos al walwe, tía”. La maestra plantea irse ordenados. Ellos indican cuál es el mejor camino para llegar, caminan con libertad por el campo, se internan por los bosques y avanzan sin temor, gritan, pero es un grito especial, no de desorden, es lo que en mapudungun se denomina ewpun, un grito de aviso para ubicar o bien avisar al otro donde se encuentra. Imitan el canto de los pájaros, se ríen, llegan al pantano, algunos entran y se hunden hasta las rodillas, la maestra los socorre. Luego llegan a una vertiente, beben agua, se lavan la cara, se quitan los zapatos, entran al agua, buscan nalcas, comparten, se sientan en el pasto bajo un hualle. Cuando llega la hora de regresar se vuelven junto a su maestra.

d. Pertinencia según planteamientos y percepciones. Profesores y apoderados

Profesores

Fuente: Entrevistas individuales.

Incorporación de la cultura local

El director planteó que la escuela ha estado participando en programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) del Programa Orígenes, pero como invitados, no como parte del equipo, con el fin de buscar estrategias para atender a los niños de origen mapuche, para valorar la cultura de los chicos y rescatar algunos elementos. Sin embargo, fue una conversación informal con el director de la escuela que permitió contextualizar y otorgar sentido a lo que había resultado evidente en todas las observaciones, es decir, la no consideración de la cultura mapuche pese a la presencia casi absoluta de niños mapuche en la escuela y, no obstante, su fuerte identificación con la cultura. El director fue muy explícito y honesto en relación a este punto: el no incluir la cultura mapuche en la enseñanza era parte de su política de gestión de la escuela; es decir, era el producto de una opción específica madurada a raíz de la experiencia tenida con la comunidad al respecto.

Hace años, para dar respuesta a la demanda elaborada por la misma gente de la comunidad, llamó un profesor de Saavedra para que enseñara lengua y cultura mapuche. Pero su acogida de parte de los apoderados de Traitraico no fue buena porque su habla lafkenche (de los mapuche de la costa) era muy diferente del mapudungun hablado localmente. Después llamó a otro profesor, esta vez de la zona, pero no tenía un buen manejo pedagógico con los niños, por lo tanto él también fue despachado. Finalmente, el tercero y último fue alguien de la misma comunidad de Traitraiko, pero por asuntos ligados a desacuerdos y controversias familiares no duró más de un año, muchos padres amenazaron sacar a sus hijos de la escuela en el caso de que él hubiera continuado. Desde entonces, el profesor decidió dejar de lado todo tema referido a la cultura, convenciéndose que no le corresponde a él unir la comunidad y ponerla de acuerdo en este ámbito. Su giro fue radical y hoy en día ni siquiera utiliza pedagógicamente la “Historia de Traitraico en el recuerdo de su gente”, recopilación de testimonios en forma bilingüe realizada por la Pontificia Universidad Católica en 1985.

Sin embargo, sigue creyendo (a lo menos a nivel discursivo) en la importancia de la cultura local y plantea que un día, cuando existan las condiciones (a nivel económico y de infraestructura),

cree que podrá ofrecer a la comunidad alguna instancia para que ellos trabajen este tema y tal vez allí podría considerar la posibilidad de incorporar un profesor mapuche al cuerpo docente. Por ahora, se limita a hablarle a los niños con algunas palabras en mapudungun, pero en un plano informal, dice.

Frente a la pregunta si es que existen espacios en la escuela para la vivencia y/o expresión de aspectos culturales de parte de los niños, todos los profesores contestan afirmativamente; sin embargo, las instancias que señalan son poco significativas, tanto en términos cualitativos como cuantitativos: “el folclore”; “el trabajo con recursos de la comunidad, como el boqui para hacer canastitos”; actividades extraescolares como el aniversario del colegio en que “los niños cuentan temas de su comunidad”, como comidas típicas o hacen dramatizaciones acerca del trabajo de sus papás. Según el profesor/director, en cambio, siempre hay espacio para que los niños cuenten de sus vivencias culturales, porque en las clases se deja un momento para conversaciones informales al principio, antes de pasar a la materia.

Pareciera, según lo planteado por los profesores, que en la enseñanza de la historia se hacen los mayores esfuerzos de inclusión de los conocimientos de la cultura local. Dos profesoras declaran trabajar, especialmente en relación con la historia regional, las historias familiares de los niños, “temas de sus antepasados, como por ejemplo cómo se hace el muday (alimento mapuche), las comidas típicas, el tiempo de los piñones”. Es decir, concuerdan en que es necesario relacionar la historia con las “vivencias de los niños”, con lo que “ellos sienten”.

Una maestra comenta que cuando trabaja historia y prehistoria, va asociando y comparando los conocimientos que tienen de los pueblos antiguos, como Grecia o la cultura romana, y a la vez rescatando las raíces de su cultura, “la importancia que tienen las actividades que la comunidad realiza, el pasado histórico y la presencia que hoy existe”.

Finalmente, el director pareciera tener una mirada aún más fina acerca de la enseñanza de la historia. Además de incluir en ella la historia de la comunidad y elementos culturales como el ngillatun y la minga, cree que hay que transmitir a los niños un sentido crítico ante los hechos históricos, por lo cual trata en su metodología de no generar héroes, sino sólo de nombrar a los personajes importantes y dentro de ellos también a los mapuche, como Lautaro y Caupolicán, porque, afirma, “todo depende desde el punto de vista en que se mire”.

Planificación, evaluación y metodologías de enseñanza

Todos los profesores afirman que planifican de acuerdo a los resultados, rendimientos y necesidades de los niños, haciendo hincapié, dos de ellos, en que los niños del lugar “son más lentos” o “no saben mucho”, por lo que requerirían una planificación “ad hoc”. Una profesora no se refiere en forma específica a ninguna herramienta para la planificación, mientras los otros tres mencionan los planes y programas del Ministerio de Educación como la más utilizada para este fin. A la vez, dos de ellos consideran la propuesta de Gabriel Castillo, y una, la profesora más joven, cita el Decreto 240.

En cuanto a la evaluación, tres de los cuatro profesores afirman considerarla dentro la planificación y evaluar tanto procesos como resultados. La profesora más joven menciona algunas de las formas de evaluación que utiliza: tablas de cotejo, interrogaciones, pruebas escritas, trabajos. Sólo un profesor, el director, plantea contemplar en la actividad de evaluación un espacio para revisar su labor de enseñanza.

Según lo señalado por todos los profesores, un elemento fuerte en la metodología, que parece ser una orientación general de la escuela, es el trato personalizado, la creación de un ambiente familiar que permite relacionarse más como tíos que como profesores. Es oportuno notar que la implementación de esta estrategia es posible gracias al bajo número de niños en relación a los profesores presentes en la escuela: 4 contra 38.

“Para adecuar las metodologías a la realidad educativa de la escuela —afirma el director—, nosotros tenemos la gran ventaja de trabajar con los niños en forma personalizada, esto nos permite conocer a los alumnos, y cuando nosotros planificamos, nos preocupamos de las estrategias que van más allá de la estrategia de la clase, están relacionadas con la vida del alumno. Siempre estamos preocupados de que el niño se sienta bien en el colegio, para ellos la estrategia es darle afecto, cariño. Preocupándonos de ellos cuando tienen carita de pena”. Otra profesora señala que las conversaciones con los apoderados le permiten adecuar la enseñanza a la realidad de los niños.

En cuanto a los recursos pedagógicos utilizados, dos profesoras señalan emplear bastantes recursos del entorno y elementos conocidos por los niños, que están presentes en sus casas y en el medio ambiente, especialmente para comprensión del medio. Una profesora utiliza revistas y las noticias e informaciones que salen en televisión y por la radio. También se mencionan recursos más “tradicionales”: guías de aprendizaje, láminas didácticas con letras y sílabas para enseñar a leer, el relato (entendido como la exposición del profesor). Para el área tecnológica se utilizan aparatos presentes en la escuela, como los videos, los computadores y las radios.

Apoderados

Fuente: Entrevista grupal

En relación al vector de la pertinencia, al consultar a los apoderados qué es lo más importante que sus niños aprendan en la escuela, una apoderada dice:

“Que aprendan la buena educación, a ser respetuosos, que aprendan nuevas cosas, quién sabe; pueden llegar a ser presidente de la república, senadores, diputados, las niñas también. Todo depende de ellos y del apoyo que les den sus padres. La mejor herencia que nosotros podemos dejar a nuestros hijos es la educación”.

Ante la pregunta si creen que se debería enseñar en la escuela la cultura mapuche, los padres afirman que sería bonito que les enseñaran el mapudungun, que se les enseñe a hacer trabajos como telares, y que las mamás enseñen en la casa a sus hijos. Una papay afirmó en mapudungun:

“Inche adümelkefin tañi pichi domo, mapudungunmew, füwaymi pikefin, mediallowmi, dewmayaymi korü, kakoaymi, muchayaymi, epe fill, chofüche ngelayaymi pikefin, kan antü küdawfechegeaymi”. “Kiñeke pu che amuy Santiago, fey akutuynгүйн, mapunchedunguweke tulayngүйн, pichike che tremi re winkadunguniengeki, femngechi chum kimayngүйн. Inche epu rume dunguniekefin tañi pichi domo”.

(Yo le enseño a mi niña en mapudungun, le digo que hile, que haga medias de lana, que haga comida, mote, muday, de todo. Le digo que no sea una persona floja, que cuando sea grande sea una persona alentada, trabajadora. Algunas personas que van a Santiago, cuando vuelven ya no hablan mapudungun, a los niños que están creciendo le están hablando en winkadungun, ¿cómo van a aprender así? Yo le hablo en dos idiomas a mi niña).

Un apoderado plantea que sería interesante que llegara un profesor mapuche a la escuela, los demás se muestran interesados, ya que, afirman, a algunos se les habla en mapudungun y no entienden su propio idioma. Otro apoderado plantea que sería bueno tener en la escuela un taller de labores, como por ejemplo hacer trabajos en madera, tejidos.

Comentario: En este diálogo interviene una maestra y plantea que ella ha observado que los niños que saben mapudungun son mucho más hábiles para entender las clases; al mismo tiempo, aprovecha este espacio e incentiva a los padres a enseñarles mapudungun a los niños en sus casas.

Convivencia

Fuente: observación de aula

a. Relaciones humanas dentro del aula

En NB2, los alumnos y alumnas se familiarizan con los contenidos impartidos, pues siempre están atentos y desarrollan sus tareas sin mayores dificultades. La maestra utiliza retroalimentación y observación, para la evaluación. Los niños consultan: “Tía, ¿esto está bien?, ella les dice, sí, sigan trabajando...”. Les recuerda lo aprendido en la clase anterior, escucha sus lecturas, observa sus posiciones para leer. Los alumnos construyen espontáneamente sus trabajos, conversan, se ríen, interactúan entre ellos, se muestran relajados, no se observan alumnos que se cohíban, que permanezcan en silencio o que no trabajen.

Se observa un ambiente de respeto en la relación profesor-alumno, alumno-profesor y alumno-alumno, pues no se ven malos tratos entre los agentes, castigo a los niños o discusiones. Existen algunas estigmatizaciones entre los niños que responden a situaciones de parentesco. Ejemplo: uno le dice al otro: “Tú te llamas igual que mi abuelo, entonces tú eres mi abuelo”, “tú eres Caripan”. Son situaciones que a ellos les causa gracia y se ríen.

No se observan conflictos por la diversidad de sexo, edad o de origen social y cultural. En ese nivel existe un niño de 12 años, pero sus compañeros, que son menores que él y en edad es casi homogénea, entre 8 y 9 años, lo integran siempre. En este mismo nivel hay un niño que no es mapuche, pero sus otros compañeros, que sí lo son, no lo estigmatizan. Los niños cooperan entre ellos en el logro de sus aprendizajes, algunos se enseñan las tareas, facilitan sus útiles escolares.

Sin embargo, en el curso de NB1 se observa una situación que da cuenta de la marginación tanto de parte de la profesora como de los niños, de una alumna que presenta condiciones de vida y capacidades de aprendizaje diferentes del resto. Ésta sufre una estigmatización explícita de una compañera e implícita de la profesora. La alumna en cuestión llega atrasada, mientras la profesora sigue atendiendo a un grupo, otras niñas se encargan de presentarla a la investigadora, dicen que ella viene caminando desde muy lejos, vive en Traitraiko Alto⁹. María se sienta en el banco al lado de la investigadora, parece desorientada y se lo pasa dando vuelta las hojas de sus cuadernos, dice que no tiene lápiz, y cuando la investigadora le sugiere pedirselo a un compañero o a la tía, ella contesta que no tienen, cada uno tiene uno nomás.

Un niño capta la situación y dice: “¡María no tiene lápiz!”. Después, cuando la investigadora le pide a otra niña que le preste un lápiz, ésta se extraña un poco por la petición y se lo pasa, pero María parece reacia a aceptarlo y no se queda con él. Al final de muchas insistencias de parte de la investigadora, María por fin se decide en ir donde la profesora para pedirle un lápiz, que ella le entrega de forma un poco distraída. La investigadora sugiere a una compañera que le

muestre a María la tarea que tiene que hacer, pero ésta dice que a ella le corresponde hacer una distinta porque está en primero y tiene 9 años. María dice que no es cierto. “Ni siquiera pasaste a segundo”, le dice.

Después de un largo tiempo, por fin la profesora presta atención a María y le dice que se acerque para hacer la tarea, pero la tiene todo el rato parada a su lado sin decirle nada. Mira su cuaderno con una cara grave y se lo devuelve sin comentarios.

Actitud del profesor a favor del pluralismo.

La entrega de contenidos es en forma homogénea, sólo se enseña en la perspectiva occidental, pues no se observan contenidos desde el punto de vista mapuche y tampoco se trabajan éstos bajo una modalidad comparativa que acostumbre a la diversidad de perspectivas. El principio enunciado por el director que “todo depende del punto en que se le mire” parece ser propio y único de su mirada, tal vez más cercana “a la diversidad” por su experiencia de convivencia con el pueblo mapuche, pero también, según sus declaraciones, parece aplicarse sólo a la enseñanza de la historia, lo cual tampoco pudo observarse como una práctica sistemática.

En la clase de religión, donde se da la presencia de diferentes credos (católicos, evangélicos, testigos de Jehová, mapuche...), es posible constatar que la diversidad no es un aspecto trabajado. Es tomada en cuenta en el sentido que por respeto a ella no se opta por transmitir contenidos que no sean válidos para todos, y de hecho se promueve la enseñanza de valores universales, como el respeto y el amor por la familia, la solidaridad. La falta de aprovechamiento pedagógico de la diversidad se observa en una clase donde la maestra entrega una hoja de papel a cada alumno y le solicita hacer un dibujo sobre el amor que sienten hacia su familia y otros seres queridos. Algunos niños dibujan corazones, otros flores, árboles, los colorean, utilizan diversos matices, muchos colores vivos, especialmente el rojo, azul, verde, amarillo. Cuando culmina la clase, la maestra, sin ningún comentario, recoge los trabajos y los guarda.

En una clase de religión, la maestra trabaja el tema de la solidaridad, ordena a los alumnos representar la escena de un bus donde debe subir una abuelita y una estudiante, en que ésta última empuja a la abuelita para subir ella primero, un niño se para y le cede el asiento a la anciana. En la segunda escena representan a una niña que ayuda a una persona anciana a cruzar la calle.

Terminadas las representaciones, se hace un comentario. La maestra consulta si ellos ayudarían a los mayores. Los niños responden en coro que sí lo harían. Les aconseja que es así como deben actuar. En esta situación, si la maestra contara con una formación respecto al contexto sociocultural mapuche, podría haber hecho uso de otros ejemplos más pertinentes considerando el significado que la gente mayor tiene dentro de los pilares de la educación mapuche.

Actitud del profesor contra la discriminación y la valoración de la diversidad

En general, pareciera que los profesores están siempre atentos a las relaciones entre los niños, intervienen en la resolución de conflictos fomentando el respeto entre ellos, les aconsejan que no se molesten unos a otros, que se colaboren entre sí y mantengan una buena disciplina.

Un ejemplo viene de la clase en NB3, donde dos niños se agreden verbalmente: uno le dice al otro que no sabe jugar a la pelota, con actitudes de desafío, la profesora los hace callar y les dice que después “en el recreo va a mostrar lo machito que es, ahora estamos en clase”. Después, un niño se acerca a la profesora y le plantea alguna inquietud, alguna molestia. Ella le contesta hablando despacio, aconsejándolo en confianza: “Tú eres mucho más maduro que Sebastián”.

Un segundo ejemplo viene de la clase del director, donde un niño se burla de otro y él le llama la atención diciéndole que no hay que burlarse de los demás, que cómo se sentiría si se estuvieran burlando de él.

En la clase observada en NB1, en cambio, como se ha relatado, la profesora no interviene a favor de la niña que no tiene lápiz y la reacción de desconcierto de la otra a la cual la investigadora le pide que preste un lápiz a la compañera demuestra una falta de hábito. Como dice la niña sin lápiz, que parece conocer muy bien las reglas: “Cada uno tiene su lápiz”, lo cual hace impensable pedirlo prestado.

Finalmente, es oportuno reiterar que, a pesar de que la mayoría de los niños son mapuche, no se observa la enseñanza de los elementos socioculturales mapuche, la visión de mundo, la propia historia, no se enseña el mapudungun ni los valores educacionales de la cultura originaria. Es decir, hay una total indiferencia a nivel pedagógico y también personal hacia la realidad cultural de los niños.

b. Relaciones profesor-alumno, profesor-profesor, director-profesores, director-apoderados y profesores-apoderados

Fuente: observación fuera de aula

En los recreos, en la mayor parte de los casos, los niños juegan a columpiarse, los varones juegan a la pelota, a veces ven alguna película de monos animados.

Fuera del aula, en general, los niños continúan manteniendo el respeto y la colaboración entre ellos. Esto se observa en los juegos; por ejemplo, se turnan para usar los columpios, se prestan dinero para comprar dulces o helados. Sólo ocasionalmente se observan problemas menores de disciplina, alumnos que pelean.

Las relaciones humanas entre el personal docente se torna en un ambiente familiar. Existe respeto, cooperación y diálogo. Esto se observa en su convivencia diaria, se dan espacios para conversar, compartir a la hora del desayuno y el almuerzo que preparan juntos en la casa del director.

c. Convivencia según planteamientos y percepciones. Profesores y apoderados

Profesores. Fuente: entrevistas individuales

Relación entre los niños

Dos profesoras hablan de la existencia de una buena relación entre los niños. Uno de los conflictos que se da, plantea una, es por un niño que tiene un déficit atencional, situación que la resuelve dialogando con los otros niños acerca de su compañero, quien también es parte de la sociedad y que le disculpen, puesto que él no está consciente de lo que hace. Otra profesora señala que sólo hubo un niño con problemas, pero que fue trasladado a otro curso porque sus compañeros le tenían miedo.

El director, en cambio, ve como problemáticas las relaciones entre los niños, especialmente por la llegada de alumnos de colegios de la ciudad, ya que éstos traen muchos problemas de vocabulario; sin embargo, después de “una lucha intensa” se logra una buena relación. Afirma que existen muchos problemas relacionales por la afirmación de liderazgos, para ser el mejor alumno.

Reconoce el aspecto positivo de esto y afirma la importancia de su rol como maestro de orientar ese proceso para que los niños asuman con responsabilidad y disciplina, desarrollando un trabajo colaborativo.

Asimismo, sólo el director otorga un cierto peso a las estigmatizaciones que ocurren entre los niños. Mientras una profesora dice que se dan dentro de la normalidad, el profesor/director dice: “Los niños son muy crudos en decir las cosas, sobre todo aquellos que tienen problemas de lenguaje”; por lo tanto, ellos como profesores siempre están atentos a las estigmatizaciones.

Explica una maestra que unos de los asuntos que discuten los niños son los del robo y el aseo de la sala. Entre otros temas de la comunidad están el fútbol y los sembrados. Discuten, por ejemplo, quién cuida y quién no cuida, algunos niños comentan que su papá tenía cerrado y que el vecino abrió el portón y echó la yunta de bueyes. Asuntos como éstos resultan constructivos, puesto que ayudan a tomar conciencia y se conversan en la casa.

En cambio, el director genera intencionalmente discusiones sobre, por ejemplo, la actitud de algún político o problemas suscitados al interior de la comunidad enfatizando que le gusta llevar a sus alumnos al análisis crítico.

Promoción de la solidaridad, convivencia y derechos

Para fomentar la solidaridad, plantea una profesora, es suficiente tener buenas relaciones humanas en el equipo de docentes, ya que los niños se fijan en eso. Además se invita a los niños a juntar monedas para la Teletón. También, como profesores, van a visitar un enfermo y tratan de acoger siempre a los apoderados necesitados de algo. Para fomentar la convivencia entre los alumnos se celebran los cumpleaños de los niños con torta y canapés y el día del niño.

Los derechos de los pueblos originarios, comenta el director, no se trabajan en forma específica, sólo una profesora plantea: “Sobre los derechos indígenas sí he tratado el tema en comprensión del medio; por ejemplo, cuando nos tocó hablar sobre los pueblos originarios, hablamos de los derechos humanos y los que cada persona mapuche tiene, como el derecho a la educación que tienen que tener como cualquier otra persona, que los estudiantes tengan becas, que las mujeres y hombres tengan derecho a tener una profesión digna. Sobre el derecho a sus tierras salió otro por ahí, un niño me contaba que antes un amigo de su papá le había comprado tierra, lo habían engañado y después hicieron un juicio y le devolvieron la tierra a su papá”.

Participación de los apoderados

Es opinión compartida entre los profesores que los apoderados tienen una buena participación en el colegio, tanto en el seguimiento de sus hijos (tienen un “reglamento de evaluación” para esto) como en los eventos y necesidades de la escuela. Una maestra señala que los apoderados colaboran con materiales como estacas o plantas para el colegio porque tienen el deseo de construir un pequeño parque. Participan también en eventos como el aniversario de la escuela, en la velada que se hace para el “18 de septiembre”, los encuentros de fin de año junto a las escuelas del microcentro y reuniones como el “día del padre” o el “día de la madre”. Señala que en otras ocasiones los apoderados venían al colegio a la hora del folclore, que las mamás aprendían de las niñas a hilvanar ropa y que durante mucho tiempo trabajaron con máquinas y planchas. El director cuenta que un apoderado había venido a enseñar mapudungun, pero no duró mucho porque le pareció difícil el trabajo con niños.

No está claro cuál es el nivel de decisión que tienen los apoderados en el colegio; sin embargo, éstos parecen tener todo el espacio para intervenir en contra de medidas y formas de enseñanza con las que no estén de acuerdo. Hasta el momento parecen haber estado conformes con todas las decisiones que toma el director.

Relaciones entre el personal

Una profesora recalca que las relaciones al interior de la escuela son buenas, ya que el director les dice que “si un día están con problemas y no quieren venir a trabajar, es preferible que no vengan, porque él no quiere ver personas tristes ni preocupadas, ya que eso no es bueno para los niños”.

Apoderados

Fuente: entrevista grupal

Se inicia un diálogo con los apoderados, consultando sobre el valor del respeto, cuándo creen ellos que éste existe entre las personas, tanto en la casa, en la escuela, en la comunidad, qué tiene que ocurrir para que exista respeto, cuándo ellos se sienten respetados.

Una apoderada plantea: “Yo creo que el respeto debe existir en todas partes, empezar por respetar a los padres, los padres hacia los hijos, igual a las demás personas. El respeto es para todos”.

La gran mayoría de los apoderados con los que se conversó son mapuche. Al consultarle a una papay (señora mayor, una abuelita) hablante del mapudungun, nos dice:

“Eymi ñaña, chumngechi mülekey llam dungu, chumngechi kimeltukefimi tami pichi domo tañi llamküleal?”

(Usted, ñaña, cuando cree que hay respeto entre las personas, ¿cómo le enseña esto a su niña?).

“Inche dungukefin, tañi kvme feleal, tañi küme miawal. Inchin epu müten mülellu ruka mew, inche fente falimi pikefin tañi pichi domo”

(Yo converso mucho con mi niñita, le hablo, le digo que ande bien, que se porte bien. Sólo vivimos las dos en la casa, por eso yo le digo que ella vale mucho).

Al consultarles sobre las relaciones entre los niños, si sus hijos están contentos de sus compañeros, si pelean y por qué, una apoderada responde: “Ellos se sienten bien en el colegio, a veces hay peleas, pero son cosas de niño, no es en serio. Aquí se hacen amigos, ellos cuentan en la casa que se llevan bien con los compañeros, porque juegan, comparten”.

Ante la pregunta de por qué creen que es importante que sus hijos vengan a la escuela, la respuesta es: “Porque todos esperamos que los hijos sean más que sus padres, muchos padres no han tenido la posibilidad de ser profesional, ser un profesor, ser un secretario; entonces, como uno no ha tenido esa suerte, espera que sus hijos la tengan, que en cada etapa vayan aprendiendo, que lleguen a la universidad. Todo padre desea lo mejor para sus hijos”.

Frente a la consulta sobre su participación en la escuela en la enseñanza de sus hijos, las actividades que se realizan y en aquellas que les gustaría participar, una apoderada afirma que ellas estuvieron colaborando mucho tiempo en el taller de folclore, diseñando la ropa para los niños, y también una vez por semana vienen a hacer empanadas para vender en la escuela, a fin de reunir fondos para los niños.

Equidad

a. Actitudes del profesor en el aula

Fuente: observación de aula

Los maestros, por lo general, se muestran preocupados porque todos los niños aprendan los contenidos de los programas de estudio, respetando sus ritmos de aprendizaje. Esto es observado en el trato personalizado que se otorga a dos estudiantes que presentan dificultades para el logro de sus aprendizajes. La escuela se ha preocupado de atenderlos con psicólogos. A los niños que les cuesta más, se les cambia el nivel de la actividad por una más adecuada para ellos. Esto se observa en clases de matemáticas, cuando a un alumno hace caligrafía, mientras los otros resuelven multiplicaciones.

En una clase de NB2 la maestra ordena a un grupo de alumnos copiar unas oraciones que ella registra en el pizarrón. Al consultarle a la profesora por el objetivo de esta actividad, plantea que es para enseñar el buen uso de las letras mayúsculas. Esta actividad es sólo para los niños que presentan dificultades en esta área, y los otros alumnos continúan pintando un dibujo dado con anterioridad.

Mientras los niños responden las preguntas escritas en el pizarrón, la maestra les va visitando por puestos. Los otros pintan un dibujo que muestra escenas del cuento “El conejo travieso”, otros transcriben el cuento. Trabajan libremente en el desarrollo de sus actividades, ya que pueden interactuar unos con otros mediante conversaciones. La profesora avanza por puestos para atender el trabajo de los alumnos; indica que pueden conversar, pero deben seguir trabajando. Algunos niños le avisan que han terminado su trabajo para que ella se los revise. A medida que culminan sus actividades, van realizando otras, tales como leer, repetir trabalenguas y dichos que les son entregados en láminas didácticas. La idea de separar actividades es para permitir a todos una oportunidad diferente de lograr aprendizajes a partir de una adecuación de estrategias.

La maestra siempre está atenta al trabajo de los niños, ya que mientras revisa las tareas a algunos, les va recordando a los demás que hagan su trabajo. Visita por grupos a los alumnos y les corrige la ortografía de sus trabajos. Ejemplo: “zanahoria se escribe con z”; distribuye a los estudiantes en dos grupos, y les encarga a los grupos formados que integren a los que no están incluidos. Hay un niño que no se quiere integrar, entonces ella lo toma de la mano y lo lleva a un grupo. Ellos se distribuyen y se ofrece un líder por grupo. La maestra informa al líder de cada grupo sobre lo que deben realizar para que ellos coordinen la actividad.

En el curso hay un alumno del segundo año que presenta problemas de disciplina (le pega a sus compañeros/as, les quita los cuadernos, quiebra los lápices), por eso está en el curso de tercero y cuarto. A este alumno, el maestro de matemáticas le da un trato personalizado, le pide hacer una actividad de caligrafía.

Es oportuno recordar la existencia de un caso, ya mencionado dentro del vector de la convivencia, de marginación de una niña que tiene un problema de aprendizaje. La profesora la desatiende desde que entra en la sala. Sólo le entrega un lápiz en forma muy distraída cuando ella se le acerca con un cierto temor y resistencia. No le da indicaciones de cómo realizar su tarea y le mira el cuaderno y se lo devuelve sin comentarios.

b. Equidad según planteamientos y percepciones.

Escuela, profesores, apoderados

Fuente: entrevistas individuales

Escuela

La escuela cuenta con el aporte de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (JUNAEB), que proporciona la alimentación a los niños y niñas, además de útiles escolares.

Profesores

Una maestra comenta que una de las dificultades de aprendizaje que observa en los niños son los problemas de ortografía, déficit atencional, dislexia, dislalia y problemas de alcoholismo, siendo este último el más marcado. Su forma de resolver estos problemas es otorgándoles un trato personalizado. Ayudar a los niños de acuerdo a sus ritmos de aprendizaje, también a los con déficit atencional, entregándoles más cariño.

Relata que uno de los problemas con respecto al entorno es el alcoholismo, ya que esto está en la casa de los niños. Últimamente han conversado con los apoderados para impedirlo, viendo la posibilidad de qué puede hacer el apoderado y qué promete para su niño. Entre otros mecanismos, dice que se encuentran las intervenciones con psicólogos y con carabineros. Estos últimos acuden a las casas donde hay situaciones de alcoholismo y se preocupan que los niños vayan a la escuela.

Otra profesora apunta a un caso específico que le parece esencialmente problemático: el de una alumna que vive sola con su abuelita, y la abuelita “no sabe nada”; por lo tanto, a ella le ha costado enseñarle, puesto que también tiene mala asistencia. Afirma que el primer semestre venía una semana y faltaba la siguiente, sobre todo en el invierno cuando estaba lloviendo, porque vive lejos¹⁰. La mayoría de los niños, dice, viven con los abuelos, ya que a algunos los papás los han dejado abandonados y otros han salido a trabajar afuera. Esto presenta una seria dificultad para la enseñanza, ya que los abuelos en muchos casos son analfabetos.

El director plantea que en algunos niños existen muchos problemas de lectura, y a ellos se les otorga un mayor tiempo de trabajo y se les atiende en forma personalizada. No ve problemas de aprendizaje asociado a la cultura. Enfatiza que él no podría hablar de los mapuche, puesto que se considera ignorante en el tema; su percepción es que el hecho de que el niño sea mapuche y vea la vida de otra manera, no significa que no pueda aprender. Recalca la situación de mucha gente que habla mal de los mapuche, “sin pensar cómo le gusta vivir la vida al mapuche; que las perspectivas de desarrollo son diferentes”. Comenta el dilema del fuerte racismo que sufren los niños al irse a los colegios de la ciudad por parte de sus compañeros no mapuche.

Por ser una escuela pequeña, no cuentan con apoyo de programas especiales y por falta de recursos no pueden contratar a un profesional. Comenta que el sector rural sigue siendo desatendido por la distancia.

Otros aspectos problemáticos presentes en la realidad de los niños y que afectan su rendimiento, comenta otra profesora, están representados por la forma en que son tratados por sus familias, a muchos niños los estigmatizan y se refieren a ellos como “tontos”, lo cual afecta fuertemente su autoestima, la que los maestros con su labor, por medio de conversaciones y el reconocimiento de su trabajo, deben reconstruir.

Apoderados

Fuente: entrevista grupal

Al dialogar con los padres frente al tema de la discriminación, se les consulta si se han sentido alguna vez discriminados, un apoderado responde que sí: “Claro que nos hemos sentido discriminados, pero en la ciudad, porque ahora hacen valer sólo las cosas modernas, la tecnología, y cuando uno no las sabe, no puede trabajar, ya es discriminado”.

Frente a la consulta acerca de cómo son los profesores con los niños, si a todos se les respeta de la misma manera, si hay respeto hacia sus familias; ellos responde que sí, que los profesores son buenos, se preocupan de los niños, les enseñan a ser respetuosos, por eso ellos están agradecidos.

Ante la pregunta de si creen que en el centro educativo se da una buena enseñanza, una apoderada plantea que sí: “En la escuela hay una muy buena enseñanza, porque de pequeñitos les van enseñando lo que deben hacer y lo que no deben hacer.” Otra apoderada opina que todo depende de la educación de los padres porque en la casa está la primera escuela. Un apoderado señala que hay una buena formación, pero también que esto tiene que ver con la mentalidad de cada niño: “No todos son iguales, depende de cuánto se les apoye”. Otro apoderado dice: “El estudio siempre sirve, para todo, puede trabajar, hacer muchas cosas, para que no nos engañen tanto de afuera. Yo estoy muy agradecido de los profesores, porque ellos enseñan bien”.

Análisis de resultados

Principales formas que adquiere la discriminación cultural

Discriminación manifiesta

Todos los profesores observados trabajan en un medio que es culturalmente “mayoritario, homogéneo”, es decir que están insertos en comunidades mapuche donde es el profesor quien tiene un origen foráneo, ajeno al contexto local. Esto explica en buena medida por qué no se observan actitudes ni comportamientos discriminatorios explícitos que redunden en perjuicio de la identidad cultural y autoestima de los niños mapuche por parte de los profesores. Tampoco los apoderados informan haberlo observado, pues señalan haber vivido la discriminación, pero en contextos fuera de la comunidad, como en el consultorio o en otras situaciones relacionadas con los servicios públicos. En un caso ocurre por no tener los conocimientos requeridos por la sociedad, los conocimientos modernos, la “tecnología”; en otro caso, simplemente por ser visto como “diferente” en la forma de vestir, de hablar..., en fin por ser mapuche. En general se observa que los padres manifiestan aprobación por el tipo de educación que la escuela imparte a sus hijos y sienten gratitud porque en el colegio se les entregan los conocimientos necesarios para que sus hijos no sufran la discriminación y tengan las herramientas para ser “más que uno”. Desde esta perspectiva, ellos creen que debe ser el primer deber de la escuela formar a sus niños para que sean competitivos en la sociedad nacional, es decir que tengan las mismas oportunidades que el resto. Este es el objetivo prioritario. La enseñanza de la cultura mapuche es bienvenida por los padres, pero no tiene que traducirse en una educación “especial”, que los diferenciaría del resto y perpetuaría la marginación.

Pese a que en general no se observa en la escuela una actitud de discriminación cultural manifiesta, se han encontrado casos que evidencian problemáticas que es importante señalar.

En una de las escuelas se observó una alusión de una maestra haciendo una diferencia entre la realidad de la ciudad y la de la zona rural, viendo esta última con una connotación peyorativa aunque sin hacer referencia explícita a lo mapuche. Por otra parte, cuando se le pregunta al profesor si cree que haya una conexión entre el mundo de los niños y el de la escuela contesta que, en su opinión, la primera es “una realidad distinta, porque los niños están alejados de todo, no tienen televisión, viven otro mundo. En el colegio el profesor tiene que acercarlos ciertas realidades que desconocen”. Es decir, que la distancia entre las dos realidades no está planteada en términos culturales, sino dentro de la dicotomía aislamiento-atraso/conexión-progreso, donde claramente lo urbano es más “avanzado” que lo rural; a esto muchas veces se asocia que las personas de la urbe son más “inteligentes” y “despiertas” que las del campo. La realidad de los niños en este sentido está presentada como un obstáculo para la educación, en cuanto el rol del educador está, en la óptica del profesor, en el acercamiento al “mundo real”, el del progreso que es ajeno a los niños, y de ninguna forma, como sería esperable dentro de una pedagogía de la diversidad, en el reconocimiento de lo propio mediante la comparación, el diálogo crítico y el intercambio con el “otro” u otra realidad. La “limitación” de pertenecer al mundo rural puede llevar a que los profesores “bajen” el nivel de exigencias hacia los alumnos, como fue planteado por un docente, y se conformen con enseñar lo más básico con lo cual se perpetúa la discriminación, así como los mismos padres la han vivido, por su “no preparación” hacia el “mundo real” o sociedad nacional.

Carga discriminatoria tiene también la frase de una profesora que, al señalar los factores problemáticos para el aprendizaje, menciona al caso de una niña que tiene problemas de aprendizaje por vivir con su abuela, a la cual se refiere diciendo que “no sabe nada”. Esta señora es machi y vive sola con su nieta en la zona más aislada del sector, donde se conservan los rasgos más “tradicionales” de la cultura. Entrevistada durante la conversación con los apoderados, la papay cuenta de qué forma ella educa a su niña y la profundidad del conocimiento que transmite a su nieta acerca de la cultura mapuche. Esta misma niña, que en su casa tiene una fuente privilegiada de conocimiento, se ha observado sufrir una situación de marginación durante una clase.

La niña, de nueve años, se encuentra todavía en el NB1. La indiferencia mostrada por la profesora hacia esta alumna pareciera revelar una cierta resignación frente a su situación de aprendizaje, al no prestarle atención durante toda la clase. Se podría imaginar que esta actitud de parte de la profesora sea el fruto de un fracaso educacional en relación a la niña, debido en buena medida a una dificultad objetiva de integración. Esta es una mera especulación. Por otra parte, tampoco sabemos si en otras ocasiones a esta niña se le brinda una atención especial. Sin embargo, es innegable que hubo un comportamiento discriminatorio hacia ella, la actitud de estigmatización de la profesora es agravada por la de los otros niños, quienes conocen a la niña como “la que ni siquiera pasó a segundo” y mantienen hacia ella una clara distancia, negándose a colaborar para su integración. De esta manera la profesora les procura un modelo de formación ética inadecuado para la aceptación y valoración de la diversidad.

Un caso similar, en que la discriminación se da en forma aún más explícita, es el que se observó en otra de las escuelas, donde el profesor estigmatizó en forma negativa a una niña que ya no respondía fielmente a sus deberes escolares después de la muerte de su padre. Él comentó a la investigadora que la niña ya no era como antes y que “no la quiere”. Esto no sólo da cuenta de una falta de humanidad al no considerar el dolor de la pérdida del padre por parte de la niña y su dificultad en superarlo, sino que conspira directamente contra ello pues la estigmatización baja la autoestima y genera un círculo vicioso de malos rendimientos, reforzando su sensación de abandono y minusvalía. Es más, la niña claramente siente el peso de la discriminación de parte del profesor, quien declara abiertamente, aunque sea con la intención de estimularla, que la ha excluido o pretende excluirla de su interés, atención, cariño.

Discriminación implícita

Entendemos por discriminación implícita las actitudes, comportamientos y prácticas presentes en la escuela, que redundan en perjuicio de la identidad y autoestima de los niños mapuche, sea por omisión o por desconocimiento.

Se observa discriminación implícita en el hecho de que las escuelas, siendo su matrícula mayoritariamente mapuche (Traitraiko, 98%; Chaura, 100%, y Afunalhue, 88%), no se hayan integrado al Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio que opera desde 1996, que tiene encargados regionales y provinciales y entre sus exigencias admite escuelas con un 50% de matrícula indígena. Esto a pesar de que los apoderados de Chaura y Traitraiko manifiesten interés porque a sus hijos se les enseñen temáticas relacionadas con la identidad mapuche. Además se ha podido constatar, a través de la observación, que cuando los niños cuentan con instancias de participación respecto a los saberes propios de su cultura materna, demuestran motivación y familiaridad al hablar de la propia historia. Cuando se abren los espacios para interactuar sobre la realidad de su familia y su identidad, ellos comentan con agrado, aprecio y pertenencia su participación en los Ngillatun de su tierra, por ejemplo, y hablan de sus vivencias desde dentro.

Esto es notorio especialmente en Traitraiko. Refuerza la percepción anterior el que dos de las escuelas (Chaura y Afunalhue) pertenezcan al Magisterio de la Araucanía, uno de los primeros sostenedores que inició la experimentación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Sin embargo, el caso de Traitraiko pareciera obedecer a problemas internos de la comunidad, a juzgar por las declaraciones del director.

Se practica discriminación mediante la negación del otro en el presente, pues los contenidos acerca de los mapuche que enseñan en las tres escuelas se refieren exclusivamente al pasado. Cuando se trabaja con alguna unidad referida al tema mapuche se plantea como situaciones muy fragmentadas y sin vigencia; o sea, se dice que “las culturas eran”, que “las manifestaciones se hacían”. Es significativo que los mayores esfuerzos de integración de la cultura local se hagan en la enseñanza de la historia, donde se habla de los antepasados y de las “antiguas costumbres” de los mapuche.

De alguna manera, esta visión sobre la cultura tradicional es interiorizada por los mismos representantes de la cultura y, en el caso específico, por los niños de la escuela. La identidad de los niños de Afunalhue, declarada por medio de sus dibujos, denota una formación acerca de la propia cultura que la ancla al pasado, en que vivían en rucas y que, por lo tanto, resulta algo ajeno para los niños que hablan en tercera persona, de “los mapuche”. Ellos reproducen una imagen estereotipada del pueblo y de la cultura mapuche, fruto de lo que aprendieron en investigaciones que el profesor afirma haber promovido entre sus alumnos.

Por otra parte, como ya se ha mencionado, es bastante frecuente el comentario de parte de los profesores de la necesidad de mantener un ritmo de enseñanza más lento con los niños mapuche. El comentario del profesor de Chaura acerca de su opción, obligada por las circunstancias, de “bajar el nivel de exigencia” dice mucho sobre la concepción de los profesores acerca de la diversidad local y revela una sensación de superioridad cultural de parte de los profesores, la que representa el sistema educacional etnocéntrico en el cual han sido formados. No se plantea, de hecho, la posibilidad de “cambiar” la exigencia en lugar de “bajar” el nivel; la adecuación correcta debiera darse en la cantidad no en la calidad, y en el contenido de la enseñanza, dada la especificidad local. Ésta es vista, de hecho, como un obstáculo, o una realidad “limitante” a la cual hay que, aunque con optimismo –se considera que los niños mapuche, como sea, pueden salir adelante y ser profesionales–, adaptarse. Pero esa adaptación se convierte en constreñimiento y no en aprovechamiento de la diversidad como potencialidad. Para los profesores no existe ese esquema. Tal vez sólo el director de Traitraiko y los otros profesores de esta escuela “aprovechen”, de alguna forma, los conocimientos de los niños acerca del ambiente, pero no aparece nada relevante en lo que se refiere al tema sociocultural. Se podría decir que la identidad y la cultura local es un tema “tabú”, que se puede interpretar como desvaloración implícita esta omisión, fruto de la ignorancia y de la incorporación inconsciente de estereotipos culturales en que lo dominante es visto como lo adecuado y deseado.

Prácticas educativas que favorecen y dificultan la formación del pluralismo cultural en las escuelas

Si bien es cierto que al no existir, o darse en forma limitada casos de desvaloración explícita hacia aspectos o elementos de la cultura mapuche, per se no favorece la formación del pluralismo en la escuela, tampoco la obstaculiza. Por otra parte, es de notar que los profesores de la escuela

Traitraiko (escuela laica no confesional) tienen planteamientos y actitudes de respeto hacia las diferencias locales, especialmente religiosas, manifiestas en la presencia de testigos de Jehová, evangélicos o católicos. Esto se hace evidente en las clases de religión, donde la maestra promueve la enseñanza de valores universales, como el respeto y amor por la familia y el resguardo hacia los ancianos. Sin embargo, esta misma clase da cuenta de la falta de intentos de trabajar pedagógicamente con la diversidad existente. Los dibujos sobre el amor realizados por los niños, pertenecientes a diversas confesiones religiosas, son guardados por la profesora sin ningún comentario. Ello puede ser indicativo de que está más interesada en mantener un ambiente de tolerancia religiosa al interior del aula, pero desperdicia la oportunidad de hacer evidentes las diferencias y propiciar la aceptación consciente de ellas entre los alumnos.

En general, no se “explicita” la diversidad social y cultural, es decir que si no se desvalora tampoco se valora y considera. Por ejemplo, en el ámbito religioso las escuelas confesionales de Chaura y Afunalhue sólo abordan temas referidos a la religión católica, no se mencionan los valores educacionales del pueblo mapuche, como el respeto por la tierra, la naturaleza y los ancianos. Cuando se enseña la historia de Chile, sólo se hace mención a los héroes chilenos, muy poco a los héroes mapuche. Entre los profesores sólo el director de la escuela de Traitraiko manifiesta una preocupación por desarrollar la capacidad crítica en sus alumnos por medio de la enseñanza de la historia y hacerles comprender que ésta puede leerse desde muchos puntos de vista. Sin embargo, no incluye en este discurso la importancia de hacerles conocer a los niños su propia historia y no utiliza en su práctica la publicación bilingüe sobre la historia de Traitraiko.

En cuanto al fomento de las relaciones de solidaridad y cooperación entre los alumnos, nos encontramos con situaciones diferentes en cada una de las tres escuelas. En Traitraiko y aún más en Chaura se observa un ambiente de trabajo cooperativo entre los alumnos, son muy solidarios con sus cosas, se ayudan en sus tareas. Ello denota la vigencia del mecanismo cultural mapuche de la reciprocidad. Aunque en Chaura no se observó que el docente incentivara una práctica solidaria, al no hacerlo deja de cultivar en los niños un valor fundamental de la cultura mapuche. Los docentes de Traitraiko, en cambio, parecen preocuparse de que los niños tengan una buena relación entre ellos, muchas veces actúan en calidad de mediadores en pequeños conflictos y agresiones, y promueven el respeto y la tolerancia hacia los compañeros que, por su condición especial, actúan en forma diferente.

El caso de Chaura es bastante especial en cuanto a la convivencia entre los niños. El profesor, quien asumió recién este año, por el cuidado hacia las relaciones sociales con las cuales ha asumido su labor o por timidez, no interviene nunca en las relaciones entre los niños, figura como un espectador absolutamente pasivo. Capta que existen conflictos por asuntos familiares, pero no sabe ni se atreve (pareciera) a intervenir, no por mediar a favor de uno u otro, sino por “trabajar” pedagógicamente la situación. Se percata que hay una situación de marginación que afecta a dos hermanos, pero no hace nada. Por otra parte, los niños parecen tener una relación de fuerte respeto, solidaridad y cooperación (se saludan con una ritualidad casi “adulta” en la mañana, se prestan las cosas, se ayudan en los trabajos...). Todo esto sin que el profesor tenga alguna participación. Pareciera haber una fuerte complicidad entre los niños y niñas de la cual el profesor está excluido, como por ejemplo cuando se ríen y bromean por la mala pronunciación de la palabra en mapudungun; cuando hacen la maqueta del recinto escolar y enfatizan el hecho de que el profesor no es dueño de la casa donde vive.

En Afunalhue, en cambio, el docente, no obstante que dispone sus alumnos en grupos de cuatro para que puedan colaborar entre ellos, intenta eliminar toda forma de cooperación al prohibir la

ayuda mutua, incentivando sólo la competición. Los niños y niñas cada vez que realizan una tarea la ocultan con otro cuaderno o su brazo, por indicación del maestro, quien insiste constantemente en que no muestren sus tareas a sus compañeros. El individualismo, rayano en egoísmo, que incentiva el profesor no sólo impide el ejercicio de la reciprocidad, valor esencial de la cultura mapuche, que con toda seguridad les ha sido inculcado por sus padres, sino que les entrega una formación ética centrada en la competición, lo que incluso resulta contrario a lo que la reforma educativa chilena preconiza.

Por último, con respecto a la atención que se les brinda a los niños, podríamos decir que, en general, es bastante inclusiva hacia las diversidades relacionadas con dificultades de aprendizajes y problemas sociales. Esto, aun con algunas excepciones ya señaladas, es particularmente evidente en Traitraiko. El trato personalizado hacia los alumnos se configura como una fortaleza de este colegio, que el director ha logrado preocupándose de mantener un alto número de profesores en relación a los alumnos. Esto les permite abordar en forma estratégica a los niños con problemas de aprendizaje por déficit atencional, dislexia, dislalia y problemas familiares, recurriendo a la atención de psicólogos y al apoyo de los carabineros, que se aseguran de que los niños afectados por problemas de alcoholismo en sus casas no dejen de ir a la escuela.

En las tres escuelas está presente la Junaeb, que aporta con los recursos alimenticios para los niños y niñas, además de útiles escolares (cuadernos, lápices, gomas). El sostenedor de Afunalhue provee locomoción a los alumnos de más lejos; no existen otros programas de atención, como becas indígenas, ya que en esta escuela sólo se trabaja hasta el Nivel Básico 4 (sexto año) y estas becas son otorgadas a partir del séptimo año. Y en Traitraiko, pese a que han postulado muchas veces los alumnos a las becas indígenas, no han sido favorecidos con este subsidio estatal.

Planteamientos y modelos formativos de los profesores, relacionados con la falta de pertinencia de las prácticas pedagógicas

A partir del estudio es posible concluir que entre los profesores existe una mayor preocupación (manifiesta tanto en las declaraciones como en las prácticas y actitudes observadas) por la equidad que por la pertenencia.

Como se ha visto, esta inquietud da respuesta de alguna forma, a las expectativas de los padres quienes, formados a su vez en un sistema que no contempla la consideración de la diversidad cultural en sus instituciones, restringen la valoración de su cultura al ámbito privado, puesto que no ven a la escuela como un espacio de afirmación y fortalecimiento de la identidad local. La escuela sirve, una vez más, como instrumento de acceso y oportunidades para la sociedad mayor. Esta actitud refuerza la postura de los docentes, que a continuación se describe.

Existe un discurso, especialmente claro en las declaraciones de algunos profesores de Traitraiko, sobre el “derecho a la igualdad de condiciones”, lo que podría significar que todos tienen derecho a una educación de calidad, y los mapuche también. Esta postura se inscribe claramente en el discurso tradicional del Estado liberal integracionista, el cual, en el marco de los derechos humanos, declara la igualdad de los derechos del ciudadano con prescindencia de sus características culturales: como todos somos iguales, todos tenemos el derecho de acceder en igual forma a los bienes y servicios que nos ofrece esta sociedad y, en particular, el Estado; todos tenemos el derecho de satisfacer nuestras necesidades “básicas”, entre ellas la educación. Este discurso ha sido incorporado por muchos mapuche rurales que no han madurado aún una

conciencia étnica que les haga ver su derecho a una educación que, además de otorgarles una igualdad de condiciones para desenvolverse en la sociedad nacional, les permita conservar sus derechos culturales.

No está contemplado en este modelo el derecho a desarrollar la propia identidad cultural, lo que se llama el derecho a la diferencia. Aun en el caso de admitir ese derecho, no se asumen las consecuencias en el plano de la educación; es decir, no se conjuga el derecho a la diversidad con el reto de una educación pertinente. Esto es evidente en las palabras del profesor de Traitraiko que tras años de convivencia con la gente mapuche afirma haber comprendido que para ellos “las perspectivas de desarrollo son diferentes”; sin embargo, él en ningún momento se pronuncia sobre la necesidad de apoyar o considerar dentro de los procesos educativos esa diversidad.

Esta concepción generalizada está detrás de la ausencia de prácticas educativas que incidan positivamente en propiciar aprendizajes adecuados al contexto cultural. De hecho, el aprovechamiento de los saberes previos que provienen de la cultura comunitaria y proveen de andamiajes para la construcción de conocimientos nuevos, sólo se observó en Traitraiko en el subsector de comprensión del medio natural. En otra escuela en una sola ocasión se consideraron los conocimientos culturales de los alumnos, pero fueron tratados pedagógicamente en forma adecuada. En general, todo el trabajo de aula está basado en el texto y en el afán de ver todos sus contenidos no se da oportunidad de indagar y considerar los saberes provenientes de la experiencia sociocultural de origen de los niños como herramientas para los aprendizajes.

Pese a que en las tres escuelas hay conciencia de la pertenencia cultural de los alumnos (los maestros y maestras saben que sus alumnos son mapuche), no se observa un trabajo sistemático en que se dé relevancia y se promueva la identidad cultural individual o colectiva. Tampoco se percibe valoración del conocimiento, cultura, religión o idioma mapuche, en ninguna de las tres escuelas. Incluso puede observarse en el profesor de Chaura un comportamiento que, en el caso de no ser una equivocación, podría ser interpretado como denigratorio: cuando los niños hablan de la joya mapuche trapelacucha y él pronuncia “trapelaucha”, podría interpretarse como producto de la ignorancia o dificultad lingüística propia del no hablante del idioma mapuche, pero también podría leerse como un procedimiento denigratorio (consciente o inconsciente) de parte del profesor, de mofarse de la palabra mapuche o bien de resignificarla en forma peyorativa.

Preferimos, como un acto de fe hacia el profesor, quedarnos con la primera interpretación; sin embargo, en cualquier caso lo ocurrido evidencia la falta de preparación del docente para trabajar contenidos propios del contexto, pues pudo haber preguntado a los niños cómo pronunciar correctamente la palabra, en qué consiste el objeto al cual representa y cuál es el valor que tiene para sus familias. Es decir, que el esquema tradicional incorporado por el profesor, que el docente tiene que “saber más” que sus alumnos para enseñarles, le impide manejar su ignorancia en el tema cultural y aprovechar el conocimiento de los niños, demostrándoles su real intención de interiorizarse de su realidad. Él prefiere no exponerse más y, en vez de enfrentar la situación de ridiculización en la cual se encuentra frente a sus alumnos, opta por no tomar en cuenta el episodio y mostrarse indiferente. Esa indiferencia puede ser una actitud denigratoria hacia la cultura de los alumnos.

En general, las prácticas observadas evidencian que la formación recibida por los docentes en ejercicio no es adecuada para el tipo de educación que requiere el contexto sociocultural de los alumnos. Como algunos lo reconocen en sus dichos, fueron formados para aplicar la “educación nacional homogeneizante” y tampoco cuentan con alguna capacitación en educación intercultural bilingüe. Pero, además, es posible advertir un escaso desarrollo, que no es más que una falta de

hábito, de la capacidad crítica y autocrítica de parte de los docentes, que les permita mantener un proceso de reflexión, revisión y perfeccionamiento constante acerca de su práctica profesional. Los profesores no suelen utilizar la planificación de clases en su práctica de aula, y aquellos que dicen utilizarla (Traitraiko) usan sólo los textos provenientes del Ministerio de Educación.

Si bien existe una cierta conciencia acerca de la importancia de trabajar (por medio de ejemplos, materiales, tareas) con recursos del medio en el cual están insertos los niños, que se expresa en algunos esfuerzos por incorporar elementos cercanos a ellos, propios de su entorno familiar y natural, no se percibe conocimiento acerca de la importancia del vínculo entre procesos educacionales y diversidad cultural y entre aprendizaje e identidad cultural. Ello puede explicarse por la falta de competencia de los docentes y la carencia de capacitación y actualización en pedagogía intercultural, específicamente en la cultura mapuche. Esto les impide también comprender y contextualizar ciertas situaciones de dificultad de aprendizaje, como la que presenta la niña que vive con su abuela machi.

Y si, por un lado, los niños no cuentan con espacios para expresar sus vivencias culturales -en Traitraiko esto ocurre en forma muy limitada en actividades extraescolares-, por otro, la escuela no participa en actividades culturales comunitarias y no busca el apoyo y la participación de los padres en este aspecto, como es la enseñanza de la cultura y lengua mapuche, que él no maneja.

Sin embargo, el caso de Traitraiko merece un análisis específico. El director cuenta su compleja experiencia en relación al involucramiento de los padres para la enseñanza de la lengua y cultura en la escuela y a partir de ella fundamenta su decisión de apartarse del tema cultural y de dedicarse sólo y exclusivamente a entregar una educación de calidad, convenciéndose que la formación en lengua y cultura mapuche no es asunto que debe competir a la escuela y no es algo que forme parte de lo que él entiende como educación de calidad. Es interesante este planteamiento que, por la cercanía personal del profesor a la comunidad y por la confianza que ésta deposita en él, puede no tener credibilidad, llamando la atención sobre un tema poco tratado en los debates acerca de la educación intercultural, esto es los parámetros a partir de los cuales se define la “pertinencia” de la educación. Es decir, que la pregunta sobre el “qué se enseña”, según cuál sistema de conocimiento, no puede estar desligada de la pregunta “quién enseña”, o sea, según cuáles criterios de legitimación social.

En Traitraiko los desacuerdos de los padres sobre la enseñanza del mapudungun, según lo que cuenta el profesor, tenían que ver con esta problemática fundamental: ¿quién reúne todos los requisitos necesarios para hacerse cargo de enseñar un asunto tan delicado como la lengua del pueblo mapuche?.

En la base de esta problemática se encuentra otra, aún más sustancial: ¿cuáles son esos requisitos, es decir cuáles son los criterios de legitimación para validar una persona en la enseñanza formal y extrafamiliar de un conocimiento que tradicionalmente se transmite en el ámbito doméstico? La legitimación del rol para la transmisión de la cultura (o competencia) está íntimamente vinculada con la legitimidad del contexto dentro del cual se da el proceso de transmisión, y en este sentido la escuela aún no es reconocida por los mapuche como el lugar pertinente para enseñar su cultura y lengua.

Fortalezas y debilidades del contexto sociocultural que puedan favorecer u obstaculizar una pedagogía de la diversidad

Mientras en Afunahue el sentido de pertenencia de los niños y niñas al pueblo y a la cultura mapuche es bastante débil, en Chaura y Traitraiko los niños evidencian tener una fuerte identidad y autoimagen positiva. Esto lo demuestran en el ejercicio conducido por las investigadoras en que tienen que comparar los miembros de diferentes culturas. Aquí los mapuche son considerados con entusiasmo y seguridad como los más importantes. En Chaura porque “tienen sabiduría”, porque “saben hablar mapuche”, por “sus armas”. Es decir, que aquí están, excepto el territorio, todos los elementos fuertes de una identidad étnica: el conocimiento o cosmovisión, la lengua y la historia (indicada con las armas, que es algo que claramente hace referencia al pasado). En Traitraiko, en cambio, en los elementos identitarios señalados prevalece el tema de la tierra y el territorio: “Porque el mapuche cultiva la tierra y es el más antiguo de estos lugares y, además, es el más inteligente porque fabrica herramientas y hace instrumentos musicales”. Es decir, que aquí pareciera haber una identidad entre los niños más ligada a las habilidades y a las capacidades “productivas”, de transformación del ambiente, mientras en Chaura es más al conocimiento “abstracto”.

Una alumna dice que ella no asiste a misa porque es mapuche, lo cual nos dice mucho también acerca de un sentido bastante radicado de diferenciación en relación a “otros” de la misma comunidad. En este sentido, una fuerte identidad cultural, unida a la presencia de diferencias dentro de esa misma identidad, como lo pueden ser las de religión, constituye también un óptimo material de trabajo para la iniciación de los niños y niñas en el tema del pluralismo cultural.

Se puede comprobar que la autoimagen mapuche positiva y, consecuentemente la alta autoestima que genera en los niños (la sensación de sentirse y saberse capaces de) es un andamiaje fundamental para efectos de mejorar los rendimientos, y está siendo desaprovechado por las escuelas. Esta autoestima podría leerse también como etnocentrismo mapuche, y se refleja, por un lado, en una cierta resistencia de los niños y niñas frente a la eventualidad de visitar otros lugares y recibir gente de otras culturas que no maneje el idioma local, y por otro, en la determinada negativa de los padres frente a la posibilidad de que los niños aprendan elementos de otras culturas. La apertura hacia el otro es conocida, sin embargo, a través de la categoría de “respeto” que implica el trato igualitario, cariño y acogida familiar hacia un ser extraño, lo cual se configura como un valor fundamental en la sociedad mapuche.

Otro valor importante de la cultura mapuche que juega a favor del pluralismo es el de la reciprocidad, que está a la base de las relaciones de los niños de Traitraiko y de Chaura, y especialmente en esta última. Se esfuerzan por ayudarse mutuamente tanto en la resolución de problemas como en compartir los útiles de trabajo. Esto constituye un aspecto fundamental de la cultura mapuche y es la base para el trabajo con metodologías participativas y cooperativas que está siendo desaprovechado.

Por otra parte, aunque no lo vean como un objetivo prioritario, los padres tienen interés en la enseñanza de la cultura y de la lengua en la escuela. Opinan que esto “sería lo ideal” y que su ausencia constituye “una falencia del colegio”. Creen que la forma más práctica para enseñar cultura mapuche sería contratando un profesor que les pueda hacer como mínimo dos horas de clase a la semana en las cuales se les enseñe historia de la comunidad e historia del pueblo mapuche. Del mismo modo, manifiestan interés porque se les enseñe el idioma, lo que incluso serviría para que aprendieran los mismos padres que no lo conocen. Aunque hay algunas disensiones respecto

de quién podría ser el más indicado para entregar estos conocimientos, si un miembro de la comunidad o si debiera ser alguien externo, sí parece haber consenso en que debe ser alguien que hable el idioma según la variante dialectal de la comunidad.

Sin embargo, también existen algunos elementos en el contexto que hacen bastante más complejo el reto de una pedagogía de valorización de la diversidad cultural. El caso más evidente y explícito es el de Traitraiko, donde la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en la escuela, la cual contaba con los esfuerzos y la aprobación del director, no se ha podido realizar por desacuerdos internos de las familias de la comunidad.

Por otro lado, la contraparte problemática del valor cultural de la reciprocidad, que hemos identificado como “envidia”, tiende a actuar como fuerza opuesta a cualquier situación que permita la manifestación de la diversidad. En Chaura, los mecanismos que están detrás del fenómeno de la envidia se activan sea en la relación entre los niños, quienes tienden a disminuir a quien presenta tener algo (un bien o una característica física) que lo diferencie del resto, sea en la relación profesor-niños, donde éstos mantienen la distancia hacia el individuo, el profesor, que dispone de medios insertos en la comunidad pero en forma exclusiva (la casa y la sede de la escuela).

Lo anterior demuestra que la promoción del respeto y valoración de la diversidad entre los niños y niñas no puede prescindir de la consideración de la cultura, de la historia y de la memoria histórica, de las relaciones y de los valores propios de su contexto, porque éstas determinan en forma única e indefinible a priori las formas de concebir el otro, las expectativas, oportunidades y amenazas ligadas a la imagen del otro, sea interno (de la comunidad), sea de origen foráneo, y por lo tanto son fundamentales para ilustrar acerca del camino a emprender para la promoción del pluralismo cultural.

Fortalezas y debilidades de la metodología utilizada

El método de la microetnografía resultó muy útil y adecuado para lograr el objetivo de recuperar las dimensiones culturales y sociales del trabajo escolar, subrayar la importancia de reconstruir los procesos socioculturales implicados en el quehacer educativo, y centrarse en el espacio fenomenológico de los acontecimientos reales. Se obtuvo antecedentes de la realidad social que se vive en la escuela, de las interacciones entre los actores del proceso educativo, de los conflictos que se desarrollan, de las normas que se practican, de las creencias, hábitos, valoraciones de la cultura ideal y material, y cosmovisiones de los actores.

Todo ello constituye los antecedentes primarios y secundarios que permiten hacer el análisis de la práctica docente desde la cotidianidad escolar situada en un contexto que incide directa o aleatoriamente sobre ella, o a la inversa, cómo las prácticas docentes inciden en los problemas de comunicación y pertinencia de los aprendizajes en escenarios educativos interétnicos, en las relaciones de poder y autoridad en la escuela, en el choque de saberes, en las relaciones de convivencia al interior de la institución y entre ellas, la familia y la comunidad educativa, en el fracaso escolar, en el contexto sociocultural y la escuela, en los espacios educativos comunitarios y no formales, y en el proceso de interacción y socialización entre los alumnos.

La metodología permitió hacer un trabajo interdisciplinario y al mismo tiempo intercultural, que posibilitó una discusión profunda sobre aspectos fundamentales del contexto. Facilitó el acercamiento a los fenómenos relacionados con la interculturalidad y el pluralismo cultural, pues fue posible la interacción de investigadores de distinta extracción étnica lo que enriqueció no sólo

la observación de aspectos socioculturales específicos, sino sobre todo una mejor comprensión de los fenómenos observados, ya que hubo miembros mapuche que aportaron su competencia en el desciframiento de ciertos códigos culturales no fácilmente accesibles a investigadores totalmente ajenos a la cultura.

El debate interétnico, unido al debate interdisciplinario, permitió el análisis de los resultados desde distintas perspectivas, lo que aportó no sólo nuevas visiones y con ello la ampliación de los ejes interpretativos, sino también un mejor control de posibles distorsiones provenientes de adscripciones disciplinares y étnicas de los investigadores que suelen influir en sus resultados y no siempre fáciles de detectar y controlar en la actividad investigativa. Del mismo modo, permitió la construcción de modelos explicativos interculturales por cuanto ya no son de una u otra adscripción cultural o civilizatoria, sino una nueva síntesis, resultado de la confrontación de las visiones involucradas y que las trascienden. Dichos modelos fueron esenciales para proceder al análisis, en particular en el momento en que fue necesario dar una interpretación a los materiales recogidos en terreno.

El uso de la observación participante permitió un buen control de la simulación y con ello una interpretación adecuada de los fenómenos reales enmascarados por declaraciones intencionadamente erróneas o “políticamente correctas”; ello ha permitido evitar posibles distorsiones generadas por declaraciones interesadas del entrevistado.

La contrastación directa que el método permite fue de inestimable valor para verificar coincidencias y contradicciones entre las declaraciones verbales y los comportamientos reales observados en los entrevistados. Posibilitó constatar, por ejemplo, la preeminencia de actitudes y comportamientos de adscripción civilizatoria típicamente occidental frente a declaraciones de aceptación de la diversidad e incluso de pretendida valoración de la extracción cultural de los alumnos. También permitió verificar que en algunas escuelas la diversidad cultural es asumida “declarativamente”, pero no forma parte de la vida cotidiana ni del quehacer profesional de los maestros.

Puesto que, como se ha planteado anteriormente, el método aplicado tiene un enfoque émico, es decir busca la significaciones de los fenómenos otorgadas por sus mismos actores, de modo que el investigador reconozca sus limitaciones perceptivas y cognitivas respecto a que pueden afectar y alterar inevitablemente su descripción. Ello puede impedir que logre descubrir y describir el mundo del “otro”, con las palabras que el “otro” consigna, lo que implica un esfuerzo considerable para evitar selecciones e interpretaciones desde la propia experiencia o adscripción cultural. Las descripciones de la observación de campo evidenciaron que en varios aspectos no se logró una completa aplicación del enfoque, lo que obligó al equipo a requerir información adicional para poder hacer el análisis y arribar a una correcta interpretación del fenómeno descrito.

La opción metodológica de la observación participante permite la integración del investigador al proceso o fenómeno que pretende observar, desempeñando un rol activo y estableciendo vínculos directos (y de mutuo beneficio) con los actores. Ésta facilita una comunicación fluida, relajada y cálida en una situación de terreno y es condición necesaria para producir una apertura de canales de comunicación por medio de los cuales deben fluir los contenidos relevantes del actor, dando sentido a su mundo de experiencia. Sin embargo, el contexto campesino exige especialmente la presencia física prolongada del observador para efectos del necesario y deseable involucramiento y para tener ocasión de observar los aspectos más sutiles y que sólo afloran en los momentos de contacto informales, y además para hacer un registro pormenorizado y completo. Ello pudo evidenciarse en las dificultades que en estos aspectos presentó el trabajo de campo debido a que las observadoras de terreno viajaban en la mañana y retornaban a la ciudad en la tarde, lo que

impidió que entraran en confianza con ellas los docentes. Tampoco se logró que los niños hicieran abstracción de las observadoras, pues en el contexto campesino siempre hay la necesidad de un tiempo prolongado para que se produzca la integración de las visitas a la cotidianidad sin que se noten como tales. Dado que el contexto rural requiere de mayor tiempo porque hay otro ritmo de relaciones, los niños tuvieron siempre la percepción de estar siendo observados, el poco tiempo (dos semanas) no permitió que las evaluadoras pasaran desapercibidas.

La activación de formas múltiples de observación y de registro posibilitó recabar información útil no sólo de la escuela, sino del contexto comunitario en que está inserta. Los testimonios directos recogidos por medio de entrevistas y conversaciones informales realizadas con los actores del proceso educativo (maestros, niños, familias y apoderados) permiten reconstituir mediante declaraciones verbales intencionadas, cómo los actores reconstruyen selectivamente el proceso educativo, su respectiva experiencia y los puntos de vistas manifiestos sobre los distintos temas. La estimulación de la creatividad mediante el dibujo permitió generar en los niños situaciones espontáneas de expresión que se adecuaron a su mundo expresivo y que permitieron conocer su percepción del fenómeno de la diversidad.

La revisión de documentación secundaria, vinculada con el mundo escolar, como documentos institucionales de la escuela (PEI, PME), registros escolares del maestro (libros de aula y otros testimonios escritos u orales), testimonios visuales del aula (dibujos, mapas, diagramas, esquemas, pintura, escultura, artesanía), testimonios sonoros (atmósfera sonora, música) y la revisión de cuadernos de los niños permitieron recopilar la información necesaria para comprender cómo es la escuela y por qué es de esa manera, puesto que los documentos personales poseen mayor valor empírico en cuanto cada uno de ellos refleja fielmente las concepciones y acciones del actor y no reciben influencia directa ni indirecta del investigador.

En definitiva, la microetnografía aplicada al estudio de la educación es un método útil y replicable en otros contextos por su versatilidad que permite adaptarlo al contexto. Esta operación es la *conditio sine qua non* para la efectividad de esta metodología en que las fortalezas que adquiere en un contexto pueden convertirse en debilidades en otro y viceversa.

Conclusiones

El estudio no arroja casos de discriminación manifiesta en ninguna de las tres escuelas observadas. Esto se explica en buena medida porque los establecimientos están insertos en comunidades mapuche y, por lo tanto, la casi totalidad de los niños que acuden a la escuela pertenecen a ellas.

Sin embargo, han podido observarse algunos episodios de estigmatización y de minusvaloración de la cultura rural, más que mapuche, tanto en las prácticas como en los discursos.

La discriminación implícita hacia la cultura mapuche se expresa principalmente en la indiferencia, en la práctica pedagógica más que en las declaraciones. Los intentos de valoración de la identidad cultural de los niños son muy escasos y no siempre se traducen en acciones efectivas; todo lo contrario, dan cuenta de la inadecuada preparación del docente para aquello y de una noción estereotipada de parte del profesor de la cultura mapuche que la deja marginada en un pasado lejano en el cual los niños y niñas no se reconocen.

Es significativo el caso de una escuela donde el profesor-director opta conscientemente por no incorporar la cultura mapuche en la enseñanza a raíz de una mala experiencia que ha tenido al

respecto y que lo ha convencido que “no corresponde a la escuela poner de acuerdo la comunidad sobre estos temas”. La experiencia y reflexión de este profesor, por lo demás extremadamente cercano a la comunidad, plantea una cuestión poco profundizada en los debates acerca de la incorporación de la cultura indígena a la enseñanza escolar, esto es la consideración desde el punto de vista de la comunidad local de las competencias y modalidades de la escuela para transmitir el conocimiento cultural.

De la observación de prácticas así como de los planteamientos de los profesores resulta evidente que estos no están preparados ni para percibir las múltiples facetas de la diversidad cultural local ni para trabajarla pedagógicamente. Incluso las diferencias, como por ejemplo de religión, dentro de la misma realidad mapuche, no son “aprovechadas” en una perspectiva de formación en atención al pluralismo. Tampoco se trata el tema de los derechos humanos y menos de los derechos indígenas, sólo a los derechos del niño es dejado algún espacio.

En una de las escuelas se nota una preocupación por promover relaciones de respeto y cooperación y mediar en los conflictos entre niños. En las otras escuelas no es tan evidente una actitud como esta de parte del docente y en una incluso se manifiesta lo contrario, es decir la inquietud del profesor por prohibir que los niños colaboren entre ellos en la realización de sus tareas.

En la escuela polidocente es evidente un planteamiento que parece representar bastante a las otras también, es decir la atención especial hacia la equidad en relación a los procesos educacionales, esto es la preocupación que “todos aprendan” por igual. El hecho de tener alumnos mapuches aparentemente no influye en las expectativas educacionales de los docentes, aunque hacen afirmaciones acerca de “bajar el nivel”.

En las tres escuelas se constata la existencia del programa de apoyo en alimentación y en útiles escolares de la Junaeb. En dos de ellas se observan actitudes y prácticas que apuntan a la equidad, como por ejemplo, el trato personalizado, por medio del cual se ofrecen a los alumnos y alumnas todas las condiciones para un aprendizaje de calidad.

La microetnografía de aula, pese a los límites de tiempo dentro de los cuales ha podido aplicarse, se ha confirmado como un instrumento de indiscutible validez para la penetración en aspectos explícitos e implícitos en las prácticas pedagógicas, como en las actitudes y percepciones de los principales actores de los procesos educativos, esto es profesores y alumnos.

La opción del método de observación participativa ha presentado enormes ventajas para facilitar la relación entre investigadores y actores del contexto a estudiar, aunque a la vez ha comportado algunas limitaciones en las posibilidades concretas de hacer un relato etnográfico simultáneo y riguroso, implicando alguna pérdida de información.

La presencia de investigadoras en terreno perteneciente a la cultura estudiada, en nuestro caso la cultura mapuche, ha fortalecido y enriquecido el proceso de observación, de la misma manera que el trabajo interpretativo de un equipo interdisciplinario e intercultural ha permitido someter las descripciones etnográficas a múltiples miradas y generar discusiones profundas sobre el significado de las acciones pedagógicas y las diversas formas de manifestación de estereotipos culturales y de discriminación.

Notas

¹ A este propósito es oportuno recordar que la cultura mapuche rural –además de la urbana, que a su vez incluye una compleja diversidad de códigos y prácticas– se despliega en una variedad de manifestaciones, especialmente referidas al tipo de habla del mapudungun, a las formas de realización de las ceremonias, a las creencias mitológicas, etc. Tal diversidad se encuentra, en muchos casos, no sólo entre sectores, sino también entre comunidades pertenecientes a un mismo sector.

² Así es denominado el nguillatún en el sector del Calafquén.

³ El lonko es la autoridad tradicional mapuche.

⁴ Véase L. Luna, *Un mundo entre dos mundos. Las relaciones entre pueblo mapuche y Estado chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*, 2004, Ediciones Universidad Católica, en proceso de edición.

⁵ Javier San Miguel, en *Escuela Rural: Historias Microcentros*, p. 11, señala que el microcentro rural es una “agrupación de profesores que, de acuerdo a la proximidad geográfica de sus escuelas, se reúnen mensualmente para: intercambiar sus experiencias pedagógicas, formular sus proyectos de mejoramiento educativo, diseñar su docencia relacionada con las necesidades de aprendizaje de sus alumnos, y recibir apoyo técnico de parte de los supervisores del Ministerio de Educación”.

⁶ Nota del diario de campo de María Lara, investigadora de terreno en Traitraiko.

⁷ Véase la descripción efectuada en el análisis según el vector de la pertinencia.

⁸ Instrumento musical mapuche que representa la síntesis de la forma que el mapuche tiene de ver estructurada la tierra y todos sus elementos.

⁹ Traitraiko Alto es el sector más aislado y también más “tradicional”, en el plano cultural de la comunidad. Esta niña vive sola con su abuela, quien le enseña, como se ha relatado en los testimonios de los apoderados, la lengua y los valores del pueblo mapuche.

¹⁰ De esta alumna se ha hablado en relación al caso de marginación y estigmatización en los relatos anteriores.

Bibliografía

Aylwin, Patricio: “Mensaje Presidencial del 8 de octubre de 1991”. En Cañulef, Eliseo (1998): *Introducción a la educación intercultural bilingüe*. Chile, Universidad de la Frontera.

Bertely Busquets, María (1994): “Retos metodológicos en etnografía de la educación”. *Colección Pedagógica Universitaria*, n° 25-26, enero-diciembre. México, Universidad Veracruzana.

Breton, Roland J. L. (1983): *Las etnias*. Barcelona, Oikos-tau Editores.

Calderón, Patricio et. al. (2001): *Aprendiendo sobre el aprendizaje*. Chile, Universidad de Playa Ancha.

Cañulef, Eliseo (1998): *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Chile, Universidad de la Frontera.

Cañulef, Eliseo (Editor) (1995): *Hacia la interculturalidad y el bilingüismo en la educación chilena*. Conadi-Freder.

Cañulef, Eliseo (2002): *El reconocimiento de los derechos culturales y lingüísticos en Chile*. En: www.derechosindigenas.cl

Cañulef, Eliseo et. al. (2000): *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe y sus fundamentos*. Santiago, Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Cañulef, Eliseo (1998): *Introducción a la educación intercultural bilingüe en Chile*. Chile, Universidad de la Frontera.

Cañulef, Eliseo (2003): “La interculturalidad como estrategia para la recuperación y proyección de los derechos indígenas en Chile”. Ponencia presentada en el *III Congreso Nacional y I Internacional de Investigación Educativa: Investigación educativa: Laberintos y encrucijadas*. Cipolletti, Argentina, 22-24 octubre.

De la Fuente, Víctor Hugo (2002): *Foro Mundial de Porto Alegre: Globalizar la esperanza*. Santiago, Editorial Aún Creemos en los Sueños.

Kottak, Phillip Conrad (1997): *Antropología cultural. Espejo para la humanidad*. Madrid, McGraw Hill/ Interamericana de España, S.A.U.

López, Luis Enrique (2000): *La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas*. Documento de trabajo, febrero.

Luna, Laura (2003): *Un mundo entre dos mundos. Las relaciones entre pueblo mapuche y Estado chileno desde la perspectiva del desarrollo y de los cambios socioculturales*. PUCCh, diciembre, inédito.

Marimán, P. y Haughney, D. (1993): *Población mapuche: cifras y criterios*. Documento de trabajo n° 1, Liwen, Temuco, diciembre.

MINEDUC (2000): *Escuela rural: Historia de microcentros*. Temuco, Chile, Pehuén Editores Ltda.

Myers, David (2000): *Psicología social*. Colombia, McGraw-Hill, sexta edición.

Parra Sabaj, María Eugenia (1998): *La etnografía de la educación*. Cinta de Moebio n° 3, abril. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

Ramonet, Ignacio (2001): “Efectos de la globalización en los países en desarrollo”. En *No al pensamiento único: Otro mundo es posible*. Santiago, Editorial Aún Creemos en los Sueños.

Stuchilk, Milan (1974): *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago, Ediciones Nueva Universidad, Universidad Católica de Chile.

Elsa Castañeda Bernal es investigadora y consultora de la Fundación Antonio Restrepo Barco, de Colombia.
Coordinó la presente investigación.

Colaboradoras

Jennifers Romero es Socióloga de la Universidad Nacional de Colombia

Pía Hevia es Licenciada de Antropología de la Universidad de Chile.

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA Bogotá, Colombia

Presentación

Colombia es un país pluriétnico y multicultural. La diversidad y el mestizaje son quizás algunos de sus rasgos distintivos más importantes. En el territorio nacional se entrecruzan multiplicidad de climas, razas, costumbres, religiones, sentidos de vida y formas de asumir el mundo. La convivencia conflictiva y la tensión permanente entre las múltiples temporalidades vitales, sociales, económicas y culturales, dadas por las desigualdades regionales, sectoriales, institucionales, económicas y sociales, constituyen el mosaico cultural del país.

La Constitución Política de 1991, dentro del nuevo marco de democracia, participación y justicia social estableció, a partir del reconocimiento del carácter pluriétnico de la nación, el conjunto de derechos que tienen los pueblos indígenas, comunidades negras y raizales de las islas de San Andrés, Providencia y Santa Catalina. Aunque no hay información rigurosa sobre las condiciones de vida y las características sociodemográficas y culturales de las minorías étnicas y raciales, ni sobre su peso demográfico o su dinámica migratoria, según el Departamento Nacional de Planeación (DNP), para 1999, se estimaba que el volumen de población negra y mulata era del 10,5%, y de población indígena, de 1,8%¹.

Territorialmente, la comunidad negra-mulata se encuentra ubicada en las costas pacífica y atlántica del país. Las ciudades donde está concentrada la mayor población son Buenaventura, Cali, Cartagena, Medellín, Barranquilla y hoy en día, por el fenómeno del desplazamiento forzado, en Bogotá.

Con relación a los indígenas, para 1997 existían 80 etnias y 1.060 resguardos indígenas, 11 familias lingüísticas amerindias, 3 comunidades de lenguas de las familias quechua y 7 pertenecientes

a familias lingüísticas independientes, con particularidades sociales, culturales, económicas, políticas y religiosas diferentes al resto de la sociedad nacional. De 1.141.748 kilómetros cuadrados de extensión que tiene el territorio nacional, los grupos indígenas tienen derechos territoriales reconocidos sobre 288.021 kilómetros cuadrados –25,2% del territorio nacional–. Asimismo, la población indígena tiene presencia en los 32 departamentos del país y en el distrito capital de Bogotá. Los principales departamentos con población indígena son: Cauca, La Guajira, Nariño, Chocó, Amazonas, Vaupés y Guaviare (Sánchez y Arango, 1997)².

No obstante el importante volumen de esta población, Urrea (2000) afirma que “no existe, a escala nacional en la sociedad colombiana de hoy, un sentimiento de pertenencia étnica compartido y libremente declarado por grupos significativos de población”³. Esto explica la vulnerabilidad de los pueblos indígenas y las comunidades afrocolombianas, el poco reconocimiento que tienen a escala nacional y la marginalidad y discriminación a la que han sido sometidos durante siglos.

Al revisar la historia política del país, sólo en la carta constitucional de 1991 la cultura y la diversidad étnica aparecen como fundamento de la nacionalidad. Según la Presidencia de la República y el DNP (1999), la cultura, como dimensión fundamental del desarrollo, posibilita la reconstrucción de las identidades rotas por la guerra, la generación del concepto de ciudadanía que permita participar en las decisiones de interés común, en la construcción de nuevas éticas y comportamientos de convivencia que nos provea de las aptitudes para la vida en común solidaria, participativa y tolerante.

En la última década en Colombia, la confrontación histórica entre las diversas lógicas ancestrales –consolidada en largos procesos de encuentro, conflicto e intercambio cultural– y la lógica de la modernización vía la globalización, se han acelerado e incrementado con crudeza. Las disputas por el poder político, económico y sociocultural, presentes en el conflicto armado interno, han desencadenado múltiples consecuencias para la vida individual y colectiva de un sinnúmero de personas, familias y grupos pertenecientes a comunidades campesinas, pueblos indígenas y otros grupos étnicos⁴.

Esta situación tan particular de Colombia, cuya máxima expresión ha sido el desplazamiento interno forzado de casi dos millones de sus habitantes, unida a la tensión que se da a nivel mundial entre la creciente homogeneización y la fuerte reacción a ésta, ha complejizado los problemas de convivencia social en el país, sumándole a los ya existentes nuevas formas de intolerancia y discriminación social y cultural.

En este marco situacional, la educación aparece como una posibilidad de enfrentar y reducir los problemas de convivencia, en la medida en que se constituye en un elemento central para promover la inclusión social, la competitividad económica y la formación de la ciudadanía.

En tal sentido, el presente estudio apunta a caracterizar las principales formas de discriminación y pluralismo cultural que tienen lugar en las prácticas educativas y en la vida cotidiana de escuelas con una importante población escolar de origen indígena y afrodescendiente.

Para tales efectos, dado que Bogotá es la ciudad del país que concentra el mayor número de habitantes urbanos y es a donde confluyen a la vez todas las problemáticas y todas las posibilidades del país, se seleccionó ésta como contexto del estudio. Asimismo, se optó por estudiar una comunidad indígena ubicada cerca de Bogotá, que se encuentra en proceso de organización política y reconocimiento de sus ancestros culturales muiscas, y una escuela urbana ubicada en la localidad octava de Kennedy, adonde asisten alumnos afrocolombianos de familias migrantes por condiciones económicas o desplazadas por el conflicto armado interno.

Las microetnografías

Escuelas del resguardo indígena de Cota

El contexto

El pueblo de Cota, fundado en 1604 y cuyo nombre en lengua chibcha quiere decir desgredado o crespito, tiene aproximadamente 15.000 habitantes y se encuentra en la provincia de la Sabana Occidental del departamento de Cundinamarca, a 26 kilómetros de distancia al noroeste de Bogotá. El rápido crecimiento que la capital ha sufrido desde hace varias décadas ha tenido fuertes repercusiones en los pueblos aledaños a ésta, los cuales, poco a poco, han ido siendo absorbidos, total o parcialmente, por el perímetro urbano. Cota no ha sido una excepción y hoy se encuentra a sólo veinte minutos en transporte interurbano, desde la estación terminal Occidente del Transmilenio, ubicada en uno de los polos de la ciudad que ha tenido más rápida expansión.

Además, desde hace varios años, muchos bogotanos han optado por irse a vivir a esta zona, que sigue siendo rural a pesar de la cercanía con la ciudad, y hacen el viaje todos los días para llegar al trabajo. Esto ha transformado el tipo de viviendas en el pueblo, con un fuerte aumento de casa-fincas y de la demanda de mano de obra no calificada para trabajos de construcción y aseo. A pesar de esto, la economía del lugar todavía sigue girando en torno a los cultivos de hortalizas, la producción de flores y de lácteos.

El resguardo indígena de Cota pertenece al grupo étnico muisca, el cual se localiza actualmente en los municipios de Cota, Chía, Tocancipá, Gachancipá, Tenjo y la localidad de Suba en Bogotá. Antiguamente, los muiscas habitaban un amplio territorio en el altiplano cundiboyacense y, a la llegada de los españoles, era el grupo indígena más numeroso en lo que hoy constituye el territorio colombiano. Sin embargo, el pueblo muisca fue, al igual que muchos otros, reducido y destruido económica, social y culturalmente por la conquista española, y se estima que su población alcanza hoy a 1.859 personas⁵.

La gran mayoría de la población indígena que habita la zona andina, incluidos los muiscas, hoy ha adoptado los sistemas de producción propios de la vida campesina. Muchos viven en las zonas frías y escarpadas, otros aprovechan el gradiente y cultivan en distintos pisos térmicos. Estos pueblos, once en total, que representan el 13,7% de los grupos étnicos, se estima, tienen una población de 282.474 personas, el 39,5% de la población indígena nacional⁶.

Lamentablemente, el fuerte efecto que la conquista tuvo sobre este grupo se ha visto reflejado en el hecho de que hoy su cultura se considera “extinta”, que muchos de sus aspectos formales, tales como la lengua, la vivienda y la vestimenta, se perdieron luego de este proceso de aculturación que aún hoy se vive fuertemente. Ante esto, el Cabildo del resguardo indígena de Cota se encuentra realizando un proceso de recuperación y reivindicación cultural desde hace casi siete años.

La cultura muisca pertenece a la familia lingüística chibcha, aunque el idioma se ha perdido casi completamente y sólo se mantiene en los nombres relativos a la geografía y en algunas palabras que ya han pasado a ser parte del lenguaje cotidiano. Antes de la llegada de los españoles, la comunidad muisca estaba organizada por filiación matrilineal exogámica y, aunque esta estructura también se ha perdido, se siguen conservando redes de filiación al interior de los resguardos y entre ellos.

Actualmente su economía se basa en la horticultura, la cría de especies y la agricultura, esta última en menor escala ya que el resguardo se ubica en las laderas de las montañas que constituyen las tierras menos aptas para la ganadería y el cultivo, y por tanto poseen una menor producción e inferior valor que las ubicadas en la sabana. Esto no se diferencia de lo vivido por la mayoría de los grupos étnicos en el resto del continente, los cuales también se vieron expulsados de mejores territorios para la agricultura y la ganadería, por los conquistadores primero y los colonos después, en un proceso que duró siglos y desplazó a la mayoría de los indígenas de sus territorios originales.

Los indígenas muisca se encuentran actualmente organizados en cabildos locales, autónomos e independientes, asociados a su vez al Cabildo Mayor, que reúne organizativa, cultural y políticamente a todos los cabildos muisca. El Cabildo Mayor del Pueblo Muisca, a su vez, es filial de la Organización Nacional Indígena de Colombia (ONIC), siendo la equivalencia funcional de la regional Cundinamarca para las juntas directivas y congresos de esta organización⁷.

Además, dentro de la organización sociopolítica muisca existe el Congreso General del Pueblo Muisca, que constituye su máxima autoridad. Éste se reúne cada dos años para decidir sobre el plan de vida general del pueblo muisca, cambiar autoridades y decidir el futuro de las comunidades en general. Al congreso asisten miembros de todas las comunidades muisca afiliadas a la organización Cabildo Mayor.

El Consejo de Cabildos es la siguiente instancia decisoria del Cabildo Mayor. Ésta es presidida por el gobernador mayor, convocada por éste o por el Consejo de Mayores. Allí se reúnen todos los gobernadores locales, el gobernador mayor y sus autoridades, más dos miembros del Consejo de Mayores de cada una de las comunidades.

La Gobernación es la instancia operativa que ejecuta las decisiones del Congreso General Muisca y del Consejo de Cabildos, encontrándose configurada por autoridades elegidas en el Congreso General, es decir, por el gobernador mayor (máxima autoridad y representante legal del cabildo), el segundo gobernador, el alcalde mayor, el tesorero y el secretario.

Luego se encuentra el Consejo de Mayores, que es la instancia que aconseja y asesora cultural y espiritualmente en forma permanente a la Gobernación del Cabildo Mayor y que se compone de tres mayores delegados por cada uno de los Consejos de Mayores de las respectivas comunidades muisca asociadas. Éstas son las llamadas autoridades tradicionales. Los miembros de este consejo no son elegidos, ya que forman parte de éste los mayores más reputados dentro de las comunidades y, en consecuencia, con mayor conocimiento y sabiduría de la cultura muisca. En algunas partes se ha llegado a incluir dentro de sus leyes propias un artículo específico dentro del Consejo de Mayores, indicando que a él sólo podrán pertenecer personas mayores de 65 años de edad.

Por último se encuentran las coordinaciones temáticas, compuestas por asesores y consultores encargados de desarrollar los temas más importantes de las cinco áreas principales, que son: educación y cultura; salud; relaciones interétnicas; territorio y medio ambiente; y lingüística y desarrollo idiomático.

Por otro lado, para la comunidad indígena de Cota es de vital importancia el territorio que componen las parcelas del resguardo, ya que ellos, al igual que muchos otros pueblos indígenas, no suelen hacer una separación tajante entre la tierra y sus recursos, ni entre la tierra como medio de producción y como elemento constituyente de su identidad, siendo ésta productora tanto de bienes materiales como espirituales.

La historia de los resguardos o reservaciones indígenas en Colombia se remonta a la Colonia, cuando la Corona reconocía tres tipos de dominio territorial: el de la Corona, el de los particulares y el de los indígenas. Es a partir de 1561, luego de una violenta ocupación de los territorios indígenas de los Andes, cuando se comienza a reconocer las tierras colectivas que aún persistían como resguardos territoriales, que eran tierras de los indígenas sobre las que se expedía un título y daba administración a un cabildo nombrado por los mismos indígenas. Esta medida estaba orientada a proteger la base social tributaria y la fuerza de trabajo conformada por la población indígena, aunque también era una forma de fomentar su sedentarización para poder llevar a cabo más efectivamente el proceso de cristianización y “civilizatorio” de estas etnias⁸.

Luego, con la independencia y conformación de la República, se eliminaron los tributos que los indígenas debían pagar, y Simón Bolívar emitió un decreto ordenando la devolución de las tierras a los indígenas, el cual fue seguido, al poco tiempo, con otro que autorizaba la división de los resguardos territoriales. Además, durante esta época se mantuvieron las campañas cristianizadoras, civilizatorias y sedentarizadoras, llevadas a cabo por la Iglesia a través de sus misiones religiosas.

Lo que vino en los períodos siguientes fue una confrontación por el dominio de la tierra entre indígenas, que defendían sus resguardos territoriales de origen colonial, y los gobiernos, especialmente los regionales, que veían en el régimen comunal indígena un obstáculo al libre comercio de la tierra.

Muchos resguardos sucumbieron entonces a las presiones liquidacionistas y en muchos otros las tierras fueron rematadas a particulares mediante la declaración arbitraria como “territorios vacíos o vacantes” –res nullius– por los Concejos Municipales⁹.

Luego vinieron los movimientos indígenas y las reivindicaciones políticas y legales en las cuales se estipularon los elementos básicos del resguardo indígena:

- Un territorio delimitado.
- Un título de propiedad comunitaria registrado.
- Una o varias comunidades que se identifican a sí mismas como indígenas.
- Una organización interna que se rige por sus propias pautas culturales.

Hoy, las tierras de los resguardos son propiedad colectiva de las comunidades indígenas y, conforme a lo dispuesto en los artículos 63 y 329 de la Constitución Política de Colombia, tienen el carácter de imprescriptibles, inembargables e inalienables.

El resguardo de Cota

El resguardo indígena de Cota se creó con las tierras compradas y donadas por don Pío León en 1876, luego de la disolución de los resguardos llevada a cabo en 1862. Esta fue la base sobre la cual en 1992 fue reestructurado oficialmente el resguardo como tal, en el cual viven cerca de dos mil personas, en un área que abarca 505 hectáreas aproximadamente.

Las familias que viven en el resguardo se dedican a la agricultura. Se cultiva maíz, que es un elemento tradicional de su alimentación (con el que se preparan las arepas y la chicha), hortalizas para consumo y comercialización, además de papas, arvejas, frijoles y zanahoria, entre otros. Además, actualmente se está adelantando un importante trabajo agrícola en la comunidad que pretende reincorporar la quinua como sustento alimenticio tradicional de estas

comunidades. Por esto, la tenencia de la tierra para ellos es fundamental como elemento de sustento y, además, de arraigo identitario.

También desarrollan actividades de pastoreo de ganado bovino y ovino, al igual que el cuidado y cría de aves de corral. Las mujeres muisca se ocupan básicamente del cuidado de la casa y de los niños, aunque también colaboran en los cultivos o en actividades de artesanía y confecciones de ropa. Otros cultivan plantas medicinales para elaboración de ungüentos y remedios de consumo familiar o comunitario.

Los miembros de la comunidad de Cota, debido al fuerte desarrollo urbanístico de Bogotá, también tienen trabajos asalariados en empresas de lácteos, construcción, cultivo de flores, aseo, transportes, etc., pero su organización social sigue estando basada en la familia y las redes de cooperación que se establecen entre las personas que componen el resguardo.

Políticamente, el eje principal de la comunidad recae en la autoridad ejercida por el Cabildo Indígena, encabezado por el gobernador, el segundo gobernador, presidente, tesorero, fiscal y secretario. Éste es elegido por la gente del resguardo y se reúne los miércoles por la tarde, todas las semanas, a tratar los temas de mayor preocupación para la comunidad.

Galilea es una de las chacras que se encuentran dentro del resguardo y en donde se realizan las sesiones de cabildo los miércoles. A la entrada hay un cultivo de maíz y otras plantas, y luego se ve un toldo con un fogón en la mitad. El humo tiene oscurecido el techo, las ollas y el maíz seco, que cuelga negro como si estuviera pintado. Hay dos bancas largas puestas una frente a la otra y una mesa detrás, donde es común encontrar a las personas de la comunidad conversando. Desde ahí se puede ver otra sala de piso de tierra, techada y con paredes de madera, adjuntada a la casa de cemento, con dos cuartos visibles desde afuera, donde alojó una familia kogi de la Sierra Nevada de Santa Marta durante todo el período que duró la investigación, y que se encontraba allí desarrollando una especie de “intercambio cultural” entre ambas comunidades. En el otro cuarto de la casa también se almacenan insumos y alimentos como maíz y chicha.

Luego de dos intentos frustrados por llegar al cabildo de los miércoles, finalmente se logró asistir a una de las reuniones que se realizan en la chacra. Ya ha oscurecido y se oyen voces mientras vamos entrando. Una vez allí, nos encontramos con otras personas que también están trabajando en proyectos de etnodesarrollo con la comunidad, con dos parejas miembros de la comunidad, con José Pereira y don Fernando. Más tarde llegó Edilberto, un educador que ha estado ayudándoles con un proyecto etnoeducativo y con quien habíamos intentado llegar allí, sin éxito, en las ocasiones anteriores. La idea de esta reunión es la de presentar el proyecto ante la comunidad para tener el visto bueno y, ante la proximidad del fin del año escolar, poder enseguida ingresar a las escuelas a comenzar las observaciones.

Don Fernando está vestido con botas de goma y sombrero, y José Pereira, con una camisa y pantalones blancos de algodón y mochila tejida cruzada sobre el pecho, donde carga dos bastones¹⁰. Así los veríamos después a los dos cada vez que nos encontráramos, y eran ellos los que sin falta estaban en cada reunión de cabildo todas las semanas, ya que ambos son, junto con el gobernador –Julio Hernando–, los principales líderes de la comunidad muisca de Cota. Ellos han sido los que han llevado a cabo el proceso de reorganización, recuperación de tierras y de sus raíces culturales ante el Gobierno colombiano y la comunidad coteña, a través de una estrategia educativa, política y discursiva de reivindicación.

Una de las principales actividades que ocupa al cabildo es el tema de las tierras, con las cuales parecen tener problemas de tipo legal y, aunque no quisieron explayarse mucho sobre esto, pudimos percibir una constante necesidad de ratificar su carácter de resguardo y de tierras comunitarias

ligadas a sus raíces culturales, tal vez por el hecho de que mucha gente en Cota (incluyendo a profesoras de la misma escuela del resguardo) señala que en realidad toda la reorganización y reinstitucionalización del cabildo ha sido una estrategia para asegurar el territorio, porque luego de que perdieran la totalidad de su legado indígena iba a ser insostenible seguir amparándose bajo ese beneficio.

Este trabajo de recuperación ha sido hecho en colaboración con otras organizaciones indígenas colombianas, ya sean comunidades muisca de los alrededores (Chía, Suba y Bosa), o con comunidades de otras vertientes culturales, como los ya mencionados kogi, de la Sierra Nevada de Santa Marta, o comunidades amazónicas y del Putumayo. El contacto que todos estos grupos mantienen constantemente es vital para darle fuerza, cohesión y coherencia a los movimientos reivindicativos indígenas en el país.

Luego, en las siguientes idas al resguardo nos daríamos cuenta de que casi todos los miembros de la comunidad llevan collares y pulseras de mostacillas, además de mochila¹¹ que ellos mismos hacen. Los hombres en estas reuniones fuman tabaco, todos llevan su ambil¹² y mambean¹³ y, mientras conversan, toman chicha de maíz que preparan en la misma chacra. El tabaco y la coca se consumen en estas largas conversaciones con el fin de “ayudar a suavizar y dominar la palabra”, en la cual hay depositada un gran poder que debe ser usado de forma responsable.

Los oficios de todos ellos son diversos y sus hijos asisten a las escuelas de la localidad, a excepción de los hijos de Pereira, que no van al colegio. Él y su esposa nos cuentan que los niños no tuvieron buenas experiencias y que no lograron adaptarse, ya que no les estaban entregando las herramientas adecuadas para lo que ellos consideran necesario en su proceso de recuperación cultural y porque las profesoras no los estimulaban ni trataban de entender esta diferencia.

Los niños acompañan a Miriam, la mamá, y a José durante el día en diversas actividades. Buena parte del tiempo lo pasan con su padre, ya que Miriam –de claro origen no indígena (de hecho, es rubia y de ojos azules), pero muy involucrada en el proceso liderado por su esposo– tiene un trabajo de aseo en el pueblo. Pereira nos señala que él les enseña las cosas necesarias a sus hijos y ellos lo acompañan en sus visitas a la chacra, la cual queda a más de una hora caminando desde su casa, a las comunidades muisca de Chía y Suba; van a las reuniones de cabildo, caminan por el monte y aprenden diversos oficios, mientras Pereira espera a que se implemente el proyecto etnoeducativo que planean junto a la Fundación Nuevo Retiro y en el cual tanto la comunidad como la escuela indígena han puesto sus energías para reincorporar a sus hijos al sistema educativo.

En una de nuestras primeras idas a Galilea, un día de semana por la tarde, casi oscureciendo, tanto los niños de Pereira como los de Mariana –la indígena kogi– estaban cortando leña y jugando a tirarse en una carretilla por la pendiente que va del toldo al cultivo de plantas medicinales. Todos estaban a pie limpio y ninguno nos conversaba. Después nos daríamos cuenta de que, además de la timidez, los niños de Mariana prácticamente no hablaban castellano. Un par de semanas más tarde, también nos enteramos que uno de ellos estaba muy enfermo y que habían tenido que llevarlo al hospital, por lo que su viaje de regreso a la Sierra Nevada había tenido que ser postergado. Mientras estuvieron en Galilea era común ver a Mariana y a su familia trabajando en los cultivos de la chacra, y su esposo acompañaba a Pereira a diversas reuniones con otros grupos indígenas de las localidades aledañas.

En otra ocasión nos encontramos también con gente de la Universidad Distrital que estaban desarrollando con ellos un proyecto desde hacía algunos meses y que se habían ido acercando bastante a la cultura muisca; nos sorprendió ver cómo los hombres compartían el tabaco y mambeaban con Pereira y don Fernando. También participaban en “purgas” o sesiones de Yagé

(Ayahuasca) que se realizan con la comunidad muisca de Chía y con taitas que viajan desde Putumayo a realizar la ceremonia. Tuvimos, incluso, la impresión de que algunos de ellos podían parecer como unos miembros más de la comunidad. Tanto era su afán por aprender sobre los rituales y las costumbres muiscas, que los seguían con más celo que la misma gente del resguardo.

Otra de las personas que conocimos en una de estas visitas fue a una lingüista muy querida por la gente de la comunidad y que los había ido a visitar después de bastante tiempo. Ella había vivido y trabajado con comunidades indígenas de distintas partes del país y actualmente vivía en Cota. Para nuestra sorpresa, ella, siendo mujer, se puso a mambear con don Fernando, quien nos intentó explicar que ella tenía un permiso especial que una tribu amazónica le había dado en alguno de sus viajes. Inmediatamente, ella lo interrumpió diciéndole que tal permiso no existía y que lo que pasaba era que la costumbre de sólo dejar que los hombres mambearan era un arbitrariedad que no existía con todos los grupos con los que ella había estado y que si ella mambeaba era porque le gustaba, y lo del permiso se lo había inventado un amigo con conciencia de lo celosa que la comunidad era respecto a sus tradiciones. Don Fernando pareció quedar desconcertado cuando ella le contó que el permiso no existía, pero luego de un rato fumando tabaco y tomando chicha estaba contento componiendo coplas y hablándonos de los poderes de sanación de la música y del sinsentido de toda la música que sólo hablaba de penas de amor.

Luego de esa conversación percibimos un poco la arbitrariedad con que a veces, en estos procesos reivindicativos, se adoptan tradiciones recuperadas que sólo tienen valor por su carácter tradicional, más que por ejercer algún tipo de función adecuada a las necesidades actuales de la comunidad. Es tanta la necesidad de reafirmarse por parte de grupos indígenas ante una comunidad abiertamente hostil hacia el mundo étnico, que muchas veces se adoptan convenciones cuya funcionalidad está en su carácter “escudatorio” a nivel discursivo, más que ninguna otra cosa.

Tal pareció ser el caso de un trueque organizado por la comunidad en la multicancha de la escuela indígena Ubamux. Allí estaba la gente del resguardo con distintos puestos, vendiendo desde ropa de segunda mano hasta quinua y diferentes hierbas e infusiones medicinales. Lo curioso es que el trueque funcionaba como una kermés de colegio, donde los asistentes “truequeábamos” vales a cambio de llevar algo, que después podíamos canjear por lo que quisiéramos. Además de las personas de la comunidad y de Cota, había mucha gente de Bogotá, en su mayoría cientistas sociales ligados al resguardo, antropólogos y sociólogos en sus versiones más clásicas (con mochilas cruzadas, pelo largo y pulseritas tejidas, casi indistinguibles de la gente que había organizado la actividad) tomando chicha, comiendo pasteles de quinua y escuchando a los miembros del resguardo que cantaban a intervalos que se mezclaban con los vallenatos de la radio.

Luego de esta visita decidimos entrar a las escuelas, sin contar con la compañía de Pereira, quien no podía ir con nosotras a hablar y presentarnos ante las directoras, aunque nos había aconsejado hacer una presentación más formal con él porque así podría ser más fácil entrar a trabajar, ya que era muy probable que las profesoras se mostraran con pocas ganas de participar en cualquier tipo de proyecto, tal y como después lo pudimos constatar.

Las Escuelas

El ingreso a las escuelas se hizo bastante difícil debido a una fuerte reticencia por parte de las docentes en trabajar en proyectos provenientes de afuera del municipio, en parte por la sobreadundancia de éstos y la poca retroalimentación que han recibido de los mismos. La

hostilidad en el recibimiento ya nos la habían anticipado en el cabildo, cuando nos comentaron acerca de un proyecto de la Secretaría de Educación que se había desarrollado hacia algunos meses y en el cual se invirtió mucho presupuesto y nadie (ni el resguardo ni las escuelas) habían recibido los resultados esperados. Con ese proyecto como antesala al nuestro, nos enfrentamos a un equipo de profesoras que desde un comienzo se empeñaron en decirnos que no le veían mucha factibilidad a llevar a cabo la investigación, en parte por encontrarnos cercanos al fin del año escolar –aunque ya llevábamos varias semanas haciendo las gestiones necesarias para empezar lo antes posible– y porque, según ellas, no existían indígenas “reales” en el lugar.

Durante algunas semanas estuvimos dando tumbos para poder tener el permiso oficial adecuado para ingresar a los establecimientos, a pesar de que por parte de la comunidad indígena –de la cual se esperaba un mayor recelo– teníamos la venia de entrada, por lo menos en lo que respecta a la escuela indígena de Ubamux.

Luego de aclarar que la investigación poco iba a afectar el transcurso programado de las actividades en ambos lugares, y cuando ya habían pasado varias semanas desde la presentación del proyecto a las directoras y profesoras, pudimos ingresar gracias a que asistimos a la reunión en donde se encontraban presentes los directivos de las escuelas, así como el director de núcleo de Cota y la secretaria de Educación, entre otros, y con quienes pudimos conseguir finalmente los permisos necesarios para llevar a cabo la investigación.

Colegio indígena Ubamux

Esta escuela, cuyo nombre en lengua chibcha significa “semilla de vida”, está ubicada en el resguardo indígena de Cota, vereda El Abra. Desde la entrada se ve una construcción de ladrillo circular de dos pisos en donde hay varias salas de clases y una cancha en la parte superior hacia el lado izquierdo, en donde se había realizado el trueque el fin de semana anterior. Luego hay un camino empinado por el cual se llega a los comedores, a otro edificio con salas de clases y a las guarderías. Al recorrer la escuela se observa que en todas las salas y pasillos hay dibujos y carteles relacionados con el tema indígena, desde frases que tienen que ver con el proceso político de la comunidad hasta temas sobre la relación con la naturaleza, la vivienda y las costumbres muisicas.

Actualmente, Ubamux tiene aprobado hasta quinto grado de primaria, pero como el municipio no ha tenido los docentes necesarios, por ahora sólo se enseña desde grado cero hasta tercero, y se espera para el próximo año poder abrir cuarto y más adelante completar hasta quinto. Luego de llegar al último nivel que se enseña en esta escuela, muchos niños pasan a estudiar a La Moya, que sí completa hasta quinto, y una vez terminado este grado pasan a estudiar en la Escuela Departamental, con la cual tienen convenio y se les reserva un cupo fijo a estos estudiantes.

Ubamux cuenta además con las madres comunitarias que mantienen una guardería, ya que, tal y como nos señala la directora, Carmen, esta escuela comenzó a partir de los Hogares Comunitarios de Bienestar, dirigidos por madres comunitarias que se hacían cargo de unos pocos niños de la comunidad indígena, hasta que se vio la necesidad de crear el colegio para continuar la educación de los niños una vez que salían del jardín con cuatro o cinco años. En un comienzo, ésta estuvo dirigida por la junta directiva del resguardo y luego adquirió carácter oficial.

Este proceso se dio paralelamente con el de organización de la comunidad del resguardo, quienes buscaban y pagaban a los profesores en los primeros años de su nacimiento, período en que ellos contaban con recursos propios y podían mantener este sistema. Después, cuando estos

recursos se acabaron ya “se había aprobado oficialmente la institución, por lo que el departamento (de Cundinamarca) tomó las riendas”. Entonces, como la creación de la escuela fue una iniciativa proveniente de la comunidad indígena del resguardo, se ha mantenido a lo largo del tiempo una relación de cooperación con el cabildo y se ha intentado incorporar diversos conocimientos de la historia y de las principales tradiciones muisca a los contenidos que allí se transmiten.

Sobre el origen de los escolares que en ella estudian, la mayoría son del municipio de Cota, y del total de 80 niños, unos 45 son o tienen ascendencia indígena. El resto viene del municipio y no son indígenas (aunque sí tengan las raíces), y unos pocos vienen de fuera de Cota. Los docentes son en su totalidad mujeres, incluyendo a la directora. Algunas son de la comunidad, pero por el momento no hay profesoras con formación en etnoeducación. Al parecer, el único profesor hombre que tuvieron (y que era muy bueno, en palabras de la directora) se tuvo que ir por diferencias con el cabildo, ya que había discrepancias entre ellos acerca de la forma como debería llevarse a cabo la enseñanza en la escuela.

Carmen, la directora, que lleva trabajando en Ubamux desde sus comienzos hace unos cinco años, procede de una familia indígena por parte materna, pero nos señala que su madre “nunca tuvo usos y costumbres y pues uno menos (...) ni siquiera cuando comencé a tener uso de razón me decían que era indígena. Nunca me inculcaron eso, sino que yo ya comencé a ver las cosas y pues por mi trabajo ya me empapé más de las cosas y participo y acepto. Pero antes no; en primaria y bachillerato, no. No tomaba en cuenta para nada eso, ni sabía si nombraban gobernador, ni quién era. No me interesaba eso. De un tiempo acá es que me he interesado”. Nos cuenta también sobre cómo, aun habiendo estado totalmente distanciada de su herencia indígena, una vez que comenzó su trabajo en el colegio, poco a poco se fue acercando a sus raíces, y cuando tuvo que pedirle ayuda a Julio Hernando, el gobernador, se enteró que era hija de una comunera, lo cual la acercó aún más a lo que se estaba haciendo en la comunidad.

Sin embargo, ella señala que a pesar de lo que se ha venido haciendo en la escuela y la comunidad sobre la cultura muisca, ésta se conoce escasamente, y lo que se sabe sería a través de los adultos y ya no tanto por los niños, que cada vez tienen menos usos y costumbres. Esto significaría que es muy poco lo que queda y, por lo tanto, es muy difícil hablar de estudiantes indígenas, distinción que ni la directora ni las profesoras hacen con los niños de la escuela. Para ellas, lo que se podría hacer es identificar a los estudiantes indígenas a través de los apellidos y del origen de sus padres; pero una vez hecho esto, igual es información que no se toma en cuenta para hacer algún tipo de diferenciación, ya que se parte de la base de que todos los alumnos son iguales porque “todos comen lo mismo, visten igual, a ninguno se le ve su diferencia de ser indígena o no”.

Según la directora, tampoco en el resguardo hay gente que sea “netamente indígena”, porque la lengua materna se perdió hace mucho tiempo, al igual que las tradiciones más distinguibles que puedan ser identificadas como de uso exclusivamente muisca.

También sucede que en muchos casos los niños, a pesar de vivir en el resguardo, ni siquiera son conscientes de pertenecer a la comunidad: “Ellos ni saben que son indígenas, los papás no les inculcan eso, no se apropian de lo de ellos, como cualquier (otro niño)”, y nos señala cómo a partir de una encuesta gubernamental que se aplicó en la escuela se dieron cuenta de que los padres no están casi interesados en mantener la herencia indígena en sus hijos, y que en vez de eso prefieren que se desarrolle más la educación en áreas tecnológicas: “Ellos no desean que sus hijos se aprendan lo muisca, la lengua materna, sino que quieren tecnología para el mañana, adelantos para el mañana. Ya no es máquina de escribir, sino computación. (...) Ninguno pidió que se capacitara a los docentes en lengua materna para que ellos aprendieran (y en cambio) pidieron

mucho el inglés, pidieron mucho la capacitación en tecnología avanzada. Que ellos no estaban viviendo para el momento, sino para el mañana; o sea, que esté capacitado para el mañana y no para estancarse ahí, porque muchas veces los indígenas (tienen) en la mente que para qué notas, que para qué evaluar los niños si ellos iban a aprender un oficio y listo¹⁴. Y hay muchos indígenas ya adultos que se han especializado en su profesión y han salido adelante. Es lo que ellos miran, es lo que quieren para el mañana: que estudien y salgan adelante con una carrera. Es lo que los padres aspiran a que sus hijos sean. Por lo menos en bachillerato. Entonces, en eso estamos”.

Pero aun cuando actualmente la educación que se imparte en Ubamux es tradicional y de carácter oficial (“como en cualquier otra institución”), se ha continuado el trabajo con la comunidad y se ha intentado mantener una visión institucional de acuerdo a los referentes indígenas desde un comienzo. También se han realizado talleres y visitas con la escuela a Galilea (la chacra), en donde los niños tienen la oportunidad de conocer el resguardo, las viviendas y a gente de la comunidad, con quienes pueden, además, hacer otras actividades y salidas por fuera de las escolares y que tienen como finalidad acercar a los niños de la comunidad y de otras partes a la cultura muisca.

La profesora Carmen señala igualmente que ellos, en concordancia con la visión institucional, han incorporado algunos conocimientos indígenas dentro de su currículo, específicamente en el área de ciencias sociales, en donde “se da a conocer lo que es el municipio de Cota y que el resguardo está dentro de este municipio, lo que comprende qué territorio es, etcétera”, aunque el currículo con el que se trabaja es prácticamente el mismo que el de cualquier entidad oficial y aunque la escuela no posea actualmente programas especiales para los niños indígenas.

También cuenta que en algunas ocasiones han chocado con los dirigentes del cabildo porque “ellos quieren imponernos lo que tenemos que hacer, lo cual nosotros a veces vemos que esas cosas no (son viables. Además) no es llegar a imponer, tenemos que estar capacitados”. Es por eso que actualmente se está llevando a cabo el proceso de capacitación etnoeducativa en conjunto con el resguardo y la Fundación Nuevo Retiro ya mencionado, y con el que esperan poder tener algo más integrado en teoría y práctica. La idea con este proyecto sería darle mayor énfasis a lo relacionado con lo manual y lo artístico, sobre todo en técnicas recuperadas por la comunidad muisca, como el telar, la cestería, el tejido y la arcilla, ya que para la gente de la comunidad es muy necesario que la educación que se da a los niños esté ligada a lo práctico, a lo manual, algo que también se pudo observar en la escuela La Moya, en donde las profesoras desarrollaban fuertemente el área de manualidades y esperaban, al igual que en Ubamux, “poder llegarle a los niños con más trabajos”.

Otra de las cosas que se quiere llevar a cabo con este proyecto es la creación de una especie de museo donde se expongan todos los trabajos que realicen los niños en el tema indígena, sean éstos prácticos o teóricos. También se quiere implementar una huerta con plantas medicinales en donde puedan aprender a aplicar un conocimiento práctico sobre las propiedades que ellas tienen, sobre cómo es el proceso de crecimiento, los usos que se les pueden dar, entre otras. La idea principal sería entonces desarrollar un currículo indígena que sea integrado con el de las demás escuelas, sin que esto implique necesariamente que se reemplace el currículo municipal.

Posteriormente, al intentar volver al tema de discriminación en Ubamux, la directora es vehemente en señalar que allí no existe ningún tipo de discriminación por parte de las profesoras y directivos hacia los estudiantes y que, a pesar de tratarse de una escuela indígena, no se toma en cuenta la procedencia cultural en ningún caso. La profesora cuenta que en muchas ocasiones los niños llegan incluso a preguntar dónde están los indígenas, “porque aquí se dice que (la escuela) es con indígenas, pero ellos dicen dónde están los indígenas. Ellos quisieran verlos vestidos como

indígenas. Entonces uno (les dice) pero allí está (y los niños dicen) ¡Ah no, él es como nosotros!, él es don Pereira, él es don Fernando... Entonces, ellos tienen en la mente cómo es un indígena y que nosotros deberíamos estar vestidos así, porque han visto a los de la Sierra Nevada con su gorrito¹⁵ (y dicen) ¡Ay!, ellos sí son indígenas, mire cómo visten, diferente a nosotros: andan descalzos, andan con sus túnicas; mientras que a los de Cota ellos mismos preguntan que ¿dónde están los indígenas? Entonces, uno les dice: no, es que ustedes mismos son indígenas, por sus papitos, pero no vestimos así”. Y señala también que en caso de que los niños se identifiquen a sí mismos como indígenas de la comunidad, ni el niño que es ni el que no es de la comunidad van a notar ninguna diferencia, porque “como tal, son todos niños del colegio. En el salón y todo ninguno dice: ¡Ay!, usted es indígena y yo no, ninguno se dice eso. No hay diferencia”.

El único caso de discriminación que ella nos señala es uno de carácter más general y surgió cuando el resguardo indígena dejó de ser estrato cero¹⁶, lo cual fue discriminatorio hacia toda la comunidad, porque antes “todos los indígenas eran cero, ahora no; los que son cero, ahora pasan a ser los que son ‘desechables’, los que viven en la calle que realmente no tienen nada, nada que los ampare”. Esto significó que la comunidad quedó en una especie de “desestratificación” en la cual no pueden seguir contando con los beneficios que antes tenían, aunque económicamente hablando sigan teniendo lo mismo que siempre han tenido. Ahora tienen que pagar seguro, impuestos, y este cambio los ha hecho sentir que ya no están cobijados como grupo étnico, como si esto los hubiera hecho “salir de la comunidad”, en palabras de la directora.

Este cambio ha constituido un grave problema porque los indígenas en Colombia siguen siendo, en conjunto con las poblaciones negras, de las comunidades más pobres de Colombia. Es probable, entonces, que este cambio aumente la brecha de desigualdad entre éstas y el resto del país, pero también es cierto que en muchos casos ellos mismos han empezado a desarrollar formas alternativas para ganarse la vida y que tienen que ver con saber aprovechar elementos propios de su cultura y sacar ventajas materiales y sociales a partir de ella ante el resto del país.

Respecto a si ha observado que existan formas de discriminación entre los niños de la escuela, la directora dice no haberlas visto nunca, sean éstas basadas en factores culturales, raciales o económicos. De hecho, durante nuestras observaciones pudimos confirmar esto al percibir que inclusive algunos niños provenientes del resguardo y con fuerte herencia cultural indígena son, en muchos casos, los líderes del curso (sean negativos o positivos), tanto en Ubamux como en La Moya. En este sentido no habría discriminación por parte de los niños hacia sus compañeros, y en realidad en esta escuela todo el tiempo se trabaja el tema indígena como un valor positivo y deseable, aunque existe un doble discurso de aceptación y de invisibilización al mismo tiempo del mundo muisca.

Esta extraña contradicción se ve, por ejemplo, en el hecho de que las profesoras no identifican la existencia de “indígenas cien por cien” muisca en Cota, pero al mismo tiempo resaltan los valores de esta cultura, trabajan en conjunto con la comunidad e intentan visibilizar la herencia muisca de los niños que, en general, no tienden a ser conscientes de la misma, ya sea porque la familia así lo prefiere o por la diferencia que ellos ven entre lo que imaginan que es un indígena y lo que efectivamente “es”.

La profesora Carmen señala que, aunque no haya discriminación ni desde los profesores ni entre los alumnos, ella sí ha notado algunas diferencias entre los procesos de aprendizaje de los niños de la comunidad de los que no lo son, diferencias que se dan principalmente cuando un niño recibe ayuda o no con los deberes escolares en su casa, y entonces, como suele suceder que en la mayoría de las familias indígenas ambos padres trabajan y tienen jornadas laborales más largas,

tienen por lo tanto menos tiempo para ayudar a sus hijos, quienes además deben colaborar en los quehaceres de la casa. Por esta razón, en algunas ocasiones éstos rinden menos que los que no lo son, aunque también hay casos donde “hay niños que son muy descuidados. Los papás trabajan todo el día, llegan en la noche, se van temprano. La mayoría trabaja en flores, mientras que hay niños, como se dice, de familias acomodadas, pues (que) no tienen mucho, ni tampoco escasean: término medio”, sean o no indígenas.

Los factores que determinarían el rendimiento escolar de un niño serían entonces más bien de carácter económico que cultural.

Respecto a las actividades que realizamos con los niños de tercer grado, además de conversar, se les pidió que dibujaran sus casas, sus familias y un indígena. En ningún caso hubo mucha autonomía respecto a lo que dibujaron y todos terminaron siendo muy similares, sobre todo cuando se les pidió dibujar la escuela. Algunos dibujaban lo primero que se les venía a la mente, sin que tuviera relación con lo que estábamos haciendo. Pudimos observar, eso sí, que los niños tenían dificultades para leer y escribir, a pesar del curso en el que estaban, así como también mucha inquietud y desconcentración, tal vez por encontrarse cerca el fin del año escolar.

Como resultado, de los dibujos realizados no pudimos sacar muchas cosas en claro, ya que éstos parecían ser un “modelo” de dibujo aprendido y poco personal. Con las conversaciones, en cambio, se podía ver que los niños tenían bastantes conocimientos sobre el mundo muisca, aunque tal vez más desde una perspectiva histórica y tradicional. Muchos de ellos habían ido a la chacra y estaban familiarizados con actividades que allí se realizaban, y todos estaban muy interesados en el tema.

Respecto a las observaciones en las clases, pudimos ver que los niños se mostraban bastante tranquilos cuando las profesoras estaban con ellos, en general haciendo trabajos de manualidades, o actividades deportivas en las amplias zonas verdes de la escuela. Sin embargo, esta situación cambiaba cuando la docente se ausentaba del salón de clases, ya que al no sentir “autoridades” podían cohibirse menos.

En un comienzo, las maestras parecían ser algo serias, pero nos dimos cuenta que eran muy cariñosas con los niños; de hecho, uno de los comentarios que hicieron los niños de La Moya que habían estudiado en Ubamux, era que extrañaban a las profesoras porque eran más cariñosas.

Durante los recreos los escolares juegan por todo el colegio, que es bastante grande y en un terreno muy empinado. Los niños y las niñas juegan juntos durante un rato y luego se crean grupitos más chicos de amigos. Algunas niñas quedaban excluidas de los juegos, pero no se juntaban entre ellas tampoco y preferían quedarse cerca de las profesoras y de nosotros. Intentaban saber qué estábamos haciendo y de dónde éramos, y tanto en esta escuela como en La Moya nos dimos cuenta de que, apenas tenían la oportunidad, los niños hacían demostraciones de afecto con la gente mayor.

Concentración rural La Moya

Esta escuela primaria se encuentra ubicada en la vereda La Moya, la cual colinda con la parte norte del resguardo indígena. Los cursos van desde primero hasta quinto de primaria.

Desde la entrada se puede ver una casa antigua de techo alto y columnas de madera que tiene un mural de árboles y flores pintado en sus paredes. Se ve también una cancha techada y un edificio de ladrillo de dos pisos a la izquierda, una construcción de un piso a la derecha de la cancha, y los jardines escolares hacia el lado izquierdo, los que se encuentran separados de la primaria.

Luego de hablar con la portera (mujer de pocas palabras), quien al parecer vive en la escuela, entramos hasta donde estaban los niños jugando por ser la hora de recreo. Las profesoras habían sacado sillas y mesas de los salones y tenían instalado un miniquiosco con dulces, salchichón y galletas. Los niños compraban algunas de las cosas y nos miraban mientras intentábamos ubicar cuál sería la directora. Finalmente nos presentamos y le hablamos sobre la investigación, a lo cual nos contestó que ella no tenía problema, pero que era mejor si se lo comentábamos también a las profesoras para saber si ellas estaban de acuerdo o no. Al hacerlo, rápidamente obtuvimos réplicas por parte de las mismas, señalando que en esa escuela no había niños indígenas y que sólo íbamos a perder el tiempo y a hacerles perder el tiempo que quedaba de clases a ellas y a los niños. Les dijimos entonces que sólo queríamos entrevistar a unos pocos niños y que la observación prácticamente no alteraría el curso de las clases; mientras tanto, la directora permanecía en silencio y nos dijo que mejor habláramos con el director de núcleo, quien era la única persona que podía autorizar este tipo de cosas. Así, a los pocos días volvimos con los permisos pertinentes y el recibimiento fue mucho más amable. Las profesoras nos invitaron a las celebraciones culturales que iban a realizar y nos comentaban sobre los niños y las distintas actividades que realizan con ellos, desde las manualidades hasta los bailes que estaban programados.

Las profesoras de este colegio parecen ser de más edad que en Ubamux y con un tipo de enseñanza bastante más convencional. A primera vista pareció interesante que se reforzara tanto el tema manual, y dentro de los proyectos que realizaban había uno sobre la vivienda indígena, en la cual todos los niños tuvieron que elaborar una maqueta de una choza.

A esta escuela llegan a terminar la primaria muchos escolares que estudian sus primeros años en Ubamux. Inmediatamente notamos que estos niños, a diferencia de los que habían estudiado siempre en La Moya, tenían muchas más nociones sobre el tema indígena. Luego de hablar con la directora y las profesoras decidimos trabajar con los estudiantes de quinto de primaria.

A partir de nuestras primeras observaciones pudimos darnos cuenta que la discriminación en esta escuela se da sobre todo de forma vertical, por parte de las profesoras hacia los alumnos. En primer lugar, ellas no reconocen la diferencia ni la especificidad cultural de los niños provenientes del resguardo. Para ellas son todos iguales y lo discriminatorio sería tratar con deferencia a algún alumno respecto de los demás, al igual como señalaron las profesoras de Ubamux. En este sentido, en ambos lugares la discriminación es siempre entendida en su sentido negativo, y la diferenciación debe ser evitada a toda costa. Esta supuesta falta de distinciones, sin embargo, no es constante, ya que los alumnos más pobres o los más problemáticos sí son discriminados, sacados de las clases y tratados con más brusquedad que los demás. Este fue el caso de los niños de una familia muy numerosa y bastante pobre, donde los cuatro hermanos que asistían al colegio eran objeto de burlas de sus compañeros y las profesoras los sacaban de clases (“porque huelen a orines”) y en última instancia son prácticamente ignorados y tratados como “casos perdidos” ante los cuales cualquier intento de ponerles atención y darles clases es vano.

Por el contrario, a la hora de tratar el tema indígena con los alumnos tuvimos respuestas totalmente distintas a las esperadas luego de hablar con las profesoras. Para empezar, muchos niños sí se autoidentificaron como miembros de la comunidad y entonces, en vez de intentar negar el origen indígena de ellos y sus padres, se identificaban con él, ya que para ellos éste es algo deseable, un plus. Desde esta perspectiva, los niños están lejos de discriminar a sus compañeros del resguardo, estén éstos conectados con el movimiento de la comunidad o no, y de hecho las observaciones mostraron que en algunos casos los niños indígenas son los líderes en el curso, al igual que en Ubamux.

Independientemente de esto, la visión que estos niños tienen sobre el mundo indígena es bastante variada. Algunos lo ven como un medio esotérico y extravagante, donde “los indios fuman marihuana”, hacen rituales extraños, les hablan a las platas y a las piedras, cazan hormigas, se curan con tabaco y se pueden identificar porque andan con plumas, ropa rara y cargan a los bebés en la espalda. Otros tienen los conocimientos que en la escuela les transmiten y que parten de un imaginario más “clásico” sobre los muiscas, y unos pocos están más enterados de las cosas que se hacen en la comunidad, en general por tener parientes que han participado en el proceso de reorganización o porque conversan con sus compañeros y asisten de vez en cuando a las actividades que se hacen en Galilea.

Las voces de los niños

Todos los niños que entrevistamos viven actualmente en la vereda La Moya, y casi todos señalan ser de la vereda y del resguardo, exceptuando a dos que son de Bogotá. De los niños de la comunidad, dos niñas se identifican inmediatamente como indígenas, Catherine y Vanesa, y ambas resultan ser primas entre ellas y sobrinas de don Fernando. El resto de los niños tiene contacto regular con la gente de la comunidad y dice tener algún tipo de herencia cultural, pero no hay una identificación tan clara como la de las dos niñas. Hay una tercera compañera que señala ser indígena, pero a lo largo de la entrevista salió a la luz que tenía muy pocos conocimientos al respecto y no es reconocida por sus compañeros como tal. Por último está Laura Cristina, quien vive en el resguardo y habló poco durante la entrevista, pero que después de un rato sí se identificó como indígena y nos dimos cuenta entonces de que sabía mucho sobre sus raíces muiscas.

Cuando se preguntó a las niñas que dijeron ser indígenas las razones por las que creían serlo, en un comienzo señalaron que era porque ellos miraban lo que allí hacen con la cerámica y que “ellos trabajan chévere en greda, en chozas y a veces hacen muñequitos con greda”. Poco a poco fueron profundizando en el conocimiento sobre las actividades que se realizan en el resguardo, de las cuales se habían enterado algunos en las visitas realizadas con el colegio a la comunidad—donde cuentan que ven cómo allá cocinan “y uno va allá al monte a cortar eucalipto”—y visitas que han hecho por su cuenta a las actividades que se hacen los fines de semana con los niños en la comunidad. Ahí, los niños han podido ver también cómo fabrican tambores y chaquetas con el cuero de la chiva, flautas que se hacen con el palo de caña y otros instrumentos de viento de madera, además de las manillas de chaquiras que “venden o uno se las puede colocar ahí y a uno le hacen rituales y queda sagrada y nadie lo puede tocar”.

En estas visitas han podido observar también que tienen plantas como la quinua, con la cual hacen sopa (“¡Uy!, pa’ chuparse los dedos”), galletas, pan, y otras comidas, además de plantaciones de tabaco y de otras hierbas medicinales con las cuales le “hacen ritual” a las personas enfermas. Cuando les preguntamos sobre este ritual, Vanesa nos cuenta que primero ellos “cogen las matas y las siembran y cuando ya están bien grandes, llegan y les rezan y entonces me hacían ritual con esas matas y también a uno lo purgan¹⁷ y nos hacen talleres”.

En cuanto empiezan a hablar de esta ceremonia los hombres se ríen y comienzan a imitar el canto típico de los “pieles rojas” (“hey, hey, hey...”), pero Vanesa advierte que es mejor no burlarse de eso (“no nos burlemos más de eso, de verdad, que uno se sueña con eso”) y cuando los niños vuelven a reírse con los gritos y los bailes, ella les cuenta que en su sueño “los muiscas”—y extrañamente los señala como si ella no fuera uno de ellos—le iban a quitar su cabeza. Y señala también que “cuando uno se porta mal, mi tío Fernando, el muisca, nos pega con una ortiga en las espaldas, o si no nos hacen rituales con esas matas. Nos van y nos encierran allá en una

chocita chiquita y nos hacen (los rituales) para que uno se mejore y saque todas las cosas y (para) no pelear”. El ritual al que se refiere es el del Yagé, el cual describen como una planta que sirve como remedio, al igual que el tabaco, y se prepara primero moliéndola, luego le echan agua para cocinarla, después “la echan en un tarrito y le echan agua y luego la rebullen y luego la echan en agua y la vuelven a cocinar y (de) eso queda la crema” que se toma y produce “la purga”.

También nos cuentan que tienen cremas para la cara y para las manos, jabón de quinua y otros ungüentos medicinales que hace don Fernando y que se venden, y nos hablan además de otras medicinas usadas en la comunidad, como el tabaco que limpia a través del humo, los “curamientos” que se hacen con rezos a las plantas y los “sobamientos” que también hace don Fernando.

Respecto a lo que les enseñan en la escuela sobre la cultura muisca, señalan que este año les hicieron una actividad en torno a la vivienda indígena. Los niños tenían planificada una visita al resguardo, “pero a la profe se le olvidó, parece, y no fuimos”, así que lo hicieron preguntándole a los que sabían y a través de los libros del colegio. Finalmente, al parecer algunos niños terminaron yendo al resguardo por su cuenta a las actividades de los fines de semana y allí les enseñaron a construir las chozas tradicionales y donde de paso pudieron ver que “también ellos siembran maíz, papa, quinua y cuando la quinua está un poquito moradita, no se puede coger, sólo cuando está amarillita se puede coger y se lava bien y la quinua por lo que tiene vapor, creo que tiene vapor y jabón y uno puede hacer jabón para bañarse las manos, lavar la loza, lavar todo”. En esas visitas les habrán enseñado a sembrar y que antes de coger una mata era bueno rezarles y decirles: “Perdón, matica, pero esto me sirve para alimentarme, para darle de comer a los demás y por eso es que te voy a arrancar, y perdón, planta, por arrancar sus hijitos”

Los niños también nos cuentan sobre la historia indígena que les enseñan en la escuela, como por ejemplo que “el sol y la luna eran los dioses de los indígenas antes y que los indígenas vivían en chozas, habitaban en Bogotá y Tunja y los que mandaban en Bogotá y Tunja eran Zipa y Zaque”, y que también escribían encima de las piedras y con palos en la tierra y que esos dibujos en piedra todavía se pueden ver “cuando uno sube al monte”, que es donde ellos “van y suben y traen leña para hacer chozas”. Un compañero también les había contado que los muiscas habían aprendido a sumar gracias a palitos y a piedras.

Luego le preguntamos a los niños si ellos creían que lo que las profesoras les cuentan sobre los indígenas de antes se parece a lo que hacen los de ahora; ellos dicen que sí, porque ven que siguen haciendo las mismas chozas, que continúan sembrando y usando las hierbas medicinales, pero que ya no se parecen en que el sol y la luna antes eran dioses y ya no lo son.

Por otro lado, los niños también parecen tener bastante claro las razones que hacen a unos indígenas y a los demás no. Cuando se le pregunta por ejemplo a Jenny por qué ella cree que es indígena, dice que es porque ellos hacen actividades chéveres como los rituales y los remedios para curar; pero a pesar de estar al tanto de algunas cosas que se hacen en la comunidad, ella no es considerada por los demás como parte de ésta, y su afán por señalarse como tal es porque para ella este referente indicaría de alguna forma un prestigio que sus compañeras tienen y ella no.

Sin embargo, los demás niños, aun con más conocimientos que Jenny sobre la vida en el resguardo, tienen claro que no son parte de la comunidad, como cuando se le pregunta a Alejandro si él cree que es muisca y señala que no porque él no sabe hacer las cosas que ellos hacen, pero que sí cree que sus compañeras que dicen ser indígenas lo son porque saben hacer esas cosas. De todos modos, como él ha asistido a alguna de las actividades que se realizan en la chacra los fines de semana, está bastante enterado e interesado y nos habla sobre otras cosas que allá se hacen, como las tinturas de cuero de chivo, la mochila que se teje, las manillas de pura lana, los collares

y aretes con chaquiras, además de las costuras y las recreaciones de los sábados, en donde “le dan ... greda y a veces le dan la tablita para que uno haga cosas y ellos van ... por lo menos uno va y entonces tiene que ir ... a ayudar y también ... hay harto allá para coger”.

Habla también de uno de los sitios sagrados para la comunidad que se llama Piedra Tapia, en donde “hay una quebrada para que ... cuando vaya a caminar con ellos, entonces lo dejan meterse allá y la quebrada es grande y por lo menos uno coge el agua, entonces tiene que llevar una botella para coger el agua y para llevarla por el camino para tomar”.

Como se puede ver, los niños tienen muchos conocimientos sobre las cosas que se hacen en el resguardo y todos parecían muy emocionados e interesados al hablar de ellos. Llamó la atención entonces que durante toda la entrevista que realizamos con ellos una sola niña, cuando los demás le preguntan que por qué ella no es indígena ni va a la chacra los fines de semana, nos cuenta que sus padres no la dejan ir a esas reuniones porque “a ellos no les gustaría que yo fuera indígena”.

En cualquier caso, se identifiquen o no los niños como indígenas, se nota bastante respeto por parte de ellos hacia el tema y, por ejemplo, cuando preguntamos a Catherine y a Vanesa si es que alguna vez han sentido que sus compañeros las tratan distinto a los demás, nos dicen que no, que las tratan igual que al resto.

Finalmente, los niños a lo largo de la entrevista comienzan a mostrarse cada vez más interesados en las cosas que los que saben cuentan y todos terminan conversando entre ellos y preguntándose unos a otros si se consideran indígenas y si es que les gustaría serlo, y todos responden que sí, que les gustaría porque les parece “chévere” y porque es “bacán”.

Sobre las observaciones en clases, nos dimos cuenta que la líder de este curso era Vanesa y su mejor amiga, las cuales tenían un “repertorio” que actuaban frente a sus compañeros en el cual se burlaban de Julieta y Romeo, con lo cual sus compañeros se reían mucho. En este mismo curso también estaban dos niños “problema” que no ponían atención en clase, creaban mucho desorden y eran un poco “matones” con sus compañeros, robando cosas y haciendo llorar a las niñas.

Luego vino la semana cultural del colegio, en la cual los niños preparaban diversas actividades, siendo la tarde de representaciones de bailes y de títeres la más importante. Cada curso realizaba una coreografía con distintas canciones, desde bailes tradicionales (como cumbia o joropo) hasta canciones de moda. A lo largo de las presentaciones las profesoras iban organizando a los niños, siempre con voz fuerte y brusca. Luego, con los títeres los niños estaban muy contentos e interactuaban con ellos preguntándoles cosas sobre el colegio. En un momento les preguntaron a los niños acerca de cuál era la profesora más bonita, a lo que respondieron que era la profesora jefe del curso de quinto con el que estábamos trabajando, evidentemente porque era rubia y de ojos claros, y ya con esto era suficiente.

Pudimos observar que en esta escuela las profesoras tenían una actitud abiertamente más despreciativa hacia el mundo indígena, manifestada desde el primer momento y tal vez relacionada con que las docentes eran de más edad que en La Moya y acaso por eso más “cerradas”. La actitud hacia los alumnos era más severa también, quizá por el hecho de ser una escuela más grande y donde había muchos alumnos bastante desordenados y peleadores. Extrañamente, sin embargo, y a pesar de que ellas señalaban la inexistencia de la cultura muisca, en esta escuela estudiaban niños con una fuerte herencia muisca, provenientes del resguardo, y cuyos conocimientos estaban siendo ignorados por las profesoras.

Al hablar con la directora esto se vio ratificado, al ignorar también la existencia de niños indígenas (viven en el resguardo, pero eso no los hace indígenas) y al señalar que no existe ningún tipo de discriminación ni entre los niños ni de parte de las profesoras hacia ellos.

Institución educativa distrital La Amistad

El inmenso terreno en donde hoy se ubica la localidad de Kennedy, inicialmente pertenecía al cacique Techitina y a la comunidad indígena muisca; estos “propietarios” fueron más tarde despojados de la tierra, por un proceso violento de expropiación, pasando a manos del encomendero Juan Ruiz de Orejuela. Luego fue cedido a los jesuitas y a su misión evangelizadora. Posteriormente apareció como legítima dueña de estas tierras la señora María Arias de Ugarte, dejando a los jesuitas por fuera del bienestar de éstas. Sin embargo, luego de la muerte de ella, las tierras vuelven a manos de la Iglesia al decidir dejarlas como herencia a las monjas de Santa Clara. Finalmente cambiaron muchas veces de dueño. Durante estos cambios se hicieron ampliaciones de la hacienda original, se dividió en parcelas y se repartió en tres grandes zonas: Techo, El Tintal y Tintalito.

Podría decirse que el proceso de urbanización empezó con la construcción de la hacienda de Techo y del aeropuerto que llevaría el mismo nombre. Esto se dio entre 1930 y 1938, fecha a partir de la cual el poblamiento fue masivo, debido principalmente a que instituciones del Estado, como Provivienda, iniciaron la construcción de viviendas de interés social, dando lugar a numerosos barrios obreros¹⁸. A este proceso de urbanización también se une la construcción del hipódromo de Techo, la cervecería Bavaria y la avenida de las Américas en 1948.

En 1959, cuando se traslada el aeropuerto, por decisión del entonces Presidente Gustavo Rojas Pinilla, la localidad había empezado un proceso acelerado de crecimiento, y esta nueva área (la que dejaría el aeropuerto), con dotaciones de servicios y ciertas facilidades de construcción, sería un enorme aliciente para el poblamiento masivo: “Las posibilidades que ofrecía el terreno, la presión por vivienda de las familias de migrantes a raíz de la violencia y la necesidad de nuevas estrategias de ayuda serían elementos claves para posibilitar el poblamiento de dicho terreno”¹⁹ (...) Las ofertas y apoyos humanitarios de países como Estados Unidos, fueron los factores que llevaron al Instituto de Crédito Territorial a construir soluciones de vivienda de carácter popular a partir de 1961, a través de un proyecto integral de urbanización y construcción de viviendas de manera masiva que se llamó inicialmente Techo²⁰.

Este proyecto se enmarcó en la iniciativa de la “Alianza para el progreso”, respaldada por Estados Unidos. En 1961, el Presidente John F. Kennedy visitó Colombia y el proyecto de vivienda de Techo²¹, razón por la cual, en la conmemoración de su muerte, los pobladores deciden cambiar el nombre Techo por el de Kennedy, ratificándolo en 1967 como nombre de la localidad.

Sin embargo, este proyecto de vivienda popular no logró satisfacer la demanda de vivienda y de servicios públicos; por ello, “urbanizadores piratas” (ilegales) vendieron muchos lotes, sin aprobación, sin servicios públicos y sin las condiciones mínimas de habitabilidad, dando como resultado barrios de invasión²² que se organizaron con el fin de obtener reconocimiento estatal –legal– y ciudadano –legítimo–. “A principios de los setenta, los procesos de ocupación a través de asentamientos sin servicios ofrecidos por los urbanizadores piratas continuaron. Con la aparición de estos barrios se hizo evidente por primera vez la problemática social y ambiental, que enfrentaron los gobiernos distrital y nacional para extender la cobertura de los servicios y elevar la calidad de vida de los habitantes de estos barrios, ya que la dotación de servicios exigía grandes inversiones por estar ubicados en terrenos con muchas restricciones ambientales”²³.

En esas condiciones surgen barrios como Class, Britalia, Patio Bonito²⁴, La Igualdad, Nueva York y Onassis, entre otros, donde sus habitantes afrontaron inundaciones en época de invierno, por estar por debajo de la cota del río Bogotá. Ante esta situación, sus pobladores promovieron

movilizaciones comunitarias en demanda de servicios, obteniendo como respuesta del Estado proyectos de autoconstrucción.

A la par con estas iniciativas autogestionarias, el Instituto de Crédito Territorial, institución del Estado responsable de la construcción de viviendas de interés social, no pudo cumplir con la adecuada construcción de las viviendas de este sector, razón por la cual los primeros pobladores habitaron las casas que les fueron asignadas en obra negra y con servicios públicos parciales.

La mayoría de los habitantes que accedieron a este tipo de viviendas eran familias desplazadas por la violencia política de la década de los cincuenta, especialmente de las zonas del Tolima, Huila, valle del Cauca y Chocó. Así, la pobreza, los problemas medioambientales²⁵, la falta de acceso a servicios y vías de acceso, hicieron que esta zona creciera de manera inequitativa, abrupta y desordenada.

Características de la localidad de Kennedy

La localidad de Kennedy es la primera en densidad demográfica de la capital colombiana, en ésta se concentra el 16% de la población total de Bogotá, con 230.400 habitantes. De éstos, el 53% son mujeres y el 47% son hombres. El 95% del total de los habitantes pertenecen a los estratos 2 y 3, que aunque no corresponden a los quintiles de ingreso más bajos, sí son dos de los más moderados (Cuadro 1).

Cuadro nº 1

Población por estrato en la localidad y el distrito capital

| Estrato | Kennedy | % participación | Bogotá | % participación | % Bogotá |
|----------------|----------------|------------------------|------------------|------------------------|-----------------|
| Otros | 6,574 | 0,71 | 67,790 | 1,94 | 9,70 |
| 1 | 14,295 | 1,54 | 445,852 | 6,86 | 3,21 |
| 2 | 362,615 | 38,97 | 2,378,901 | 36,62 | 15,24 |
| 3 | 538,427 | 57,86 | 2,789,985 | 42,95 | 19,30 |
| 4 | 8,629 | 0,93 | 478,306 | 7,36 | 1,80 |
| 5 | 0 | 0,00 | 196,921 | 3,03 | 0,00 |
| 6 | 0 | 0,00 | 138,100 | 2,13 | 0,00 |
| Total | 930,540 | 100,00 | 6,495,855 | 100,00 | 14,33 |

Fuente: Actualización del diagnóstico social de la localidad de Kennedy, 2001.

El sector empresarial de la localidad, aunque no inexistente, ahora es mínimo, el subempleo y la informalidad son un panorama tradicional en esta zona; basta con mirar el sector de Kennedy Central, que está lleno de vendedores ambulantes y minúsculos negocios que podrían considerarse de pequeña empresa. Pese a que el ingenio de muchos vendedores les ha servido para mantenerse por muchos años en el mercado, no deja de ser preocupante que sólo un ínfimo porcentaje de ellos cuente con seguridad social (según datos del DAPD), que los niveles educativos no lleguen ni a los promedios nacionales y el número de habitantes con necesidades básicas insatisfechas y en condición de miseria sea bastante alto (Cuadro 2).

A continuación podremos observar desde otra perspectiva esta situación señalada; ésta muestra las áreas más representativas de ocupación de los habitantes en edad para trabajar de la localidad.

Cuadro n° 2

Áreas más representativas de ocupación de los habitantes de la localidad por edades [%]

| Concepto | Kennedy | Bogotá |
|--------------|--------------|--------------|
| Construcción | 2,6 | 4,4 |
| Comercio | 27,9 | 25,2 |
| Transporte | 10,0 | 7,6 |
| Finanzas | 10,5 | 10,9 |
| Servicios | 29,4 | 31,3 |
| Total | 100,0 | 100,0 |

Fuente: ENH - DANE

Como se observa en el cuadro anterior, los sectores que más emplean mano de obra de la zona son los del comercio²⁶ y los servicios²⁷, seguidos por la manufactura. Dadas estas condiciones, es notable que el nivel de calidad de vida de esta localidad no sea el mejor en Bogotá, aunque no es el peor.

En términos de poblamiento, históricamente Kennedy es la localidad de Bogotá que más población en situación de desplazamiento ha recibido. En una primera oleada recibió los desplazados de la violencia política de los años cincuenta y actualmente es la mayor receptora de desplazamiento por conflicto armado interno, lo cual tiene que ver con que Corabastos, que es la central de acopio y abastecimiento de alimentos más grande de la ciudad, se ubica en esta zona.

La institución educativa

En Kennedy Central, de la localidad 8ª de Bogotá, se encuentra la escuela distrital La Amistad. Nace en 1971, como colegio distrital nocturno que ofrecía la posibilidad a adultos de escasos recursos de continuar con estudios de nivel secundario, con 12 cursos de sexto grado.

Pasado cierto tiempo de gestión, fue tal el grado de aceptación de la institución por parte de la comunidad educativa y de la localidad en general, que en 1973 se decide promover las jornadas de la mañana y la tarde para jóvenes de los barrios vecinos. Esta iniciativa fue impulsada por los padres de familia, en su mayoría egresados o estudiantes del colegio nocturno. Bajo estas condiciones, se busca el apoyo de la Secretaría de Educación del distrito y se decide suprimir el “nocturno” para dar paso a tres jornadas integradas, que contemplan entre sus objetivos la educación para niñas, niños, jóvenes y adultos de la localidad. Sin embargo, este objetivo se desvía en el año 1977, cuando se asignan distintos entes administrativos y docentes para cada jornada, tomando una figura similar a la de tres instituciones funcionando bajo “un mismo techo”.

La institución vuelve a su modelo inicial en el año 2003. Se articula una oferta conjunta para las tres jornadas, se reestructura el Proyecto Educativo Institucional y la dirección y administración de la institución vuelve a recaer en una sola persona²⁸.

Esta iniciativa se enmarca dentro de las políticas distritales de eficiencia en la gestión institucional y ampliación de coberturas, a través de la fusión de instituciones educativas, que busca fomentar la integración entre las pequeñas escuelas con oferta de básica primaria y los grandes colegios de bachillerato, con el fin de que los jóvenes desde la básica primaria tengan asegurado su paso por la secundaria y la media²⁹ sin sufrir los traumatismos de conseguir cupo

en otro colegio finalizado el quinto grado. Bajo esta dinámica, la institución educativa distrital La Amistad se fusionó con las escuelas Llano Grande y Pinar del Río, ubicadas en el barrio Patio Bonito.

Las políticas de fusión de las instituciones educativas y la ampliación de cobertura, así como las constantes dinámicas de poblamiento de las zonas cercanas a La Amistad, han ubicado a varios jóvenes, de diversos y heterogéneos lugares de origen, en una misma institución. Las estrategias pedagógicas que se han generado para dar respuesta a esta situación han sido variadas. La educación en valores para la ciudadanía (como hoy lo explican formalmente en el Proyecto Educativo Institucional), y la búsqueda de una educación para la competitividad que permita al joven no vincularse a las dinámicas de desempleo y/o subempleo que son tan visibles en Kennedy, son dos de estas estrategias pedagógicas.

Con tales fines, los “proyectos de vida”, la oferta de ciertas áreas vocacionales (sistemas) para que los estudiantes aprendan contenidos alternativos a los académicos, y la implementación de laboratorios para las áreas fundamentales que permitan al estudiante apropiarse de manera más pertinente del conocimiento, son algunas de las iniciativas que actualmente se adelantan en la institución.

Descripción de la institución

La primera vez que llegamos a la institución, hace ya algunos meses, fue impactante ver cómo una pared de ladrillo y cemento rodeaba las instalaciones del colegio. Nuestra primera impresión fue que la pared se prestaba para que se diera una drástica distancia entre el vecindario y la institución. No obstante que no conocíamos de cerca la situación del centro educativo, nos preguntábamos cómo podría funcionar una institución visiblemente apartada de la comunidad que la rodea. La sensación de encierro y estrechez nos invadió por unos momentos; sin embargo, esa fue una impresión tal vez apresurada y sin ningún elemento de juicio. De eso nos daríamos cuenta al entrar allí.

Para ingresar a la institución fue necesario pasar por un gran portón verde que permite la entrada a los vehículos y una pequeña puerta para el acceso de los peatones. Nuestro primer contacto fue con uno de los encargados de la seguridad de la portería, quien con tono expectante nos preguntó: “¿Qué se les ofrece?”. Nosotras, casi en coro, le respondimos que necesitábamos hablar con la doctora Francia Helena Castrillón, que íbamos de parte de la Fundación Restrepo Barco de Bogotá, y que ya se habían adelantado algunas conversaciones con ella sobre la investigación que queríamos desarrollar en La Amistad. Él, un poco desconfiado, nos permite ingresar al colegio, pero nos comentó que la doctora no se encontraba, que era necesario hablar con la coordinadora académica de la jornada de la mañana, e inmediatamente nos indicó qué camino debíamos tomar para encontrarla.

Una vez dentro, pudimos observar que al lado izquierdo de la entrada hay una zona verde pequeña con algunos juegos recreativos, como rodadero, columpios y algunos neumáticos enterrados en la tierra (que son muy comunes en las áreas de preescolar en los colegios de la ciudad). A continuación está la entrada a las oficinas administrativas (rectoría, secretaría, tesorería), a algunos salones de preescolar y a los laboratorios de física y química de la institución.

Al lado derecho se encuentra el edificio que deja ver gran parte de los salones de bachillerato, cada uno con ventanas enrejadas, que de vez en cuando permiten detectar algunas cabezas asomadas de estudiantes, tal vez inquietos o curiosos por las visitas.

Sin embargo, en esa ocasión no pudimos observar de manera detallada el edificio porque las instrucciones del vigilante habían sido claras: “Las oficinas de la coordinadora académica o de quien les puede dar información se encuentran hacia la izquierda”. Cuando ingresamos a la oficina de la secretaria, nos encontramos con una docente muy amable, la coordinadora de la mañana, quien nos atiende inmediatamente y nos pregunta sobre el propósito de la investigación. Respondimos que nos interesaba trabajar con los alumnos y alumnas en situación de desplazamiento forzoso que estudiaran en la institución, en cualquiera de las jornadas, pero especialmente en la mañana o en la tarde³⁰.

Ella comenta que la población desplazada no es visible en el centro educativo porque no existen programas especiales de atención a esta situación. Lo único cierto es que la institución debe recibirlos en cualquier momento del año y sin ningún tipo de trato especial, porque “eso puede ser discriminatorio”³¹. De igual manera, los estudiantes que se puedan encontrar en esa situación son reacios a contarlos o expresarlo, ya que temen ser señalados. “Eso es lo peor que les puede pasar después de haber dejado su tierra.

En vista de esto, se decide, conjuntamente con la profesora, hacer un listado de los casos conocidos dentro de esa jornada, notando que los datos de la Secretaría de Educación y los de la escuela no concuerdan; al parecer, en el colegio son muchísimos menos los casos reconocidos. Por esto nos recomienda que vayamos en el horario de la tarde para poder hacer un estudio un poco más acertado y tomar una decisión sobre la población y la jornada en la que trabajaremos.

Un poco desanimadas por los datos y la información que recibimos, y siguiendo el consejo de la coordinadora, decidimos ir en el horario de la tarde para poder confrontar las informaciones. La dinámica que se sucedió fue interesante porque el coordinador de la tarde, el profesor Luis Eduardo Hurtado, en compañía del profesor Carlos Lozano, del área de sociales, y el profesor Gonzalo García, del área de sistemas, dedicaron gran parte de la jornada a recopilar la información de todos los desplazados curso por curso: pidieron a cada uno de los directores de curso que pasaran una lista con estos estudiantes para poderlos consolidar en una única base de datos. El ejercicio fue valioso para ellos, porque pudieron visualizar una problemática latente, y para nosotras, porque pudimos tener un acercamiento más con la comunidad educativa.

Así, encontramos que el mayor porcentaje se ubicaba en los grados de sexto, décimo y octavo, razón por la cual se centraron las observaciones en estos grados.

La clase de matemáticas de sexto, un acercamiento etnográfico a la población

Era martes, 15.30 horas, el aula de matemáticas del grado sexto estaba llena de niños y niñas entre los 10 y 12 años. Antes de ingresar al salón, ya nos habían comentado quiénes eran los estudiantes en situación de desplazamiento, así que decidimos centrar nuestra atención en éstos y en la cotidianidad del aula, básicamente.

La observación fue rutinaria, ya que las dinámicas eran muy parecidas. La atención especial que se les prestaba a los estudiantes desplazados no existía; pensamos que difícilmente se dan pautas pedagógicas especiales cuando no se tiene conocimiento de la situación de estos estudiantes.

Dado que fue muy poco lo que pudimos extraer de esta observación, decidimos entrar en contacto con los docentes de apoyo de la jornada de la tarde, llegando a establecer con ellos que la población indígena desplazada era mínima en la institución, mientras que los afrodescendientes eran más numerosos y se ubicaban principalmente en los grados décimo y undécimo, especialmente en el curso 1003, considerado por los docentes como un grupo sobresaliente. En el curso 1003 se encontraba un grupo de jóvenes estudiantes negras reconocidas por su participación en muchas

de las actividades del colegio; entre éstas, actividades culturales de danza tradicional, obras de teatro, minitecas³². Era evidente que sobresalían no sólo por su color de piel –para todos fue fácil identificarlas y ubicarlas–, sino por su actitud participativa frente a las actividades que propone la institución. Al respecto, un equipo de docentes afirma: “Démonos cuenta que esas cuatro niñas están en todas las actividades de la institución, en las horas del descanso, siempre están, a la hora de la entrada, casi siempre se ven”³³.

Entramos al aula a las cuatro y media de la tarde, ya iniciada la clase. La profesora comentó que nosotras estábamos terminando estudios de una licenciatura –grado con el cual se puede ejercer como docente– y que nos encontrábamos allí en una práctica³⁴. Por la hora, el salón estaba un poco oscuro, no hacía mucho sol y empezaba a hacerse tarde. Era evidente el cansancio de los jóvenes, los comentarios entre ellos eran casi repetitivos: “Qué mamera”³⁵, “todavía nos falta una hora para salir”, “ojalá se pase el tiempo rápido”...

El salón, al igual que muchas instancias del colegio, estaba decorado con carteleras realizadas por los estudiantes, éstas incitaban a que se conservaran los computadores en perfecto estado, en recomendaciones de cómo comportarse en clase y en mensajes que promovían valores; por ejemplo: “La honestidad es importante porque si somos sinceros y andamos con la verdad vamos a recibir a cambio una vida alegre y sana”; “Amistad: debemos ser tolerantes y honestos para llevar una amistad justa con nuestros compañeros y con los profesores”, “Adelante, compañeros, por la ciencia y la verdad, proclamando en armonía viva siempre La Amistad”.

Pese a esto, la clase se desarrolló sin contratiempos, el ejercicio que propuso el docente era sencillo: consistía en que hicieran un cuadro similar a los de ajedrez utilizando las herramientas del Office, les dejó libertad para escoger los colores que quisieran y después debían intercambiarlos. Sin embargo, algunos estudiantes presentaban dificultad para comprender el ejercicio y realizarlo.

Las sillas estaban muy bien ubicadas, cada una en su respectivo equipo. Las estudiantes negras se encontraban muy cerca unas de otras, se colaboraban constantemente y cuando no podían realizar el ejercicio intercambiaban ideas, recibían las sugerencias y opiniones sobre cómo iba quedando cada uno de sus trabajos.

Durante el período de observación, no se notó atención especial para estas muchachas, el trato, al parecer, es similar entre la mayoría de los estudiantes; lo único visible era cierta diferencia de trato para con los estudiantes que estaban en la parte de atrás del salón, que presentaban ciertos problemas de indisciplina o falta de atención. Las jóvenes negras no estaban en aquel grupo.

Observando a las estudiantes afrodistritales pudimos identificar a Lina María, de Cali; a Liliana, de Bogotá; a Gina Johanna, de Bogotá; a Paola, del sur de Bolívar, y a Cindy Vanesa, también de Bogotá. Es importante reconocer que la atención se centró en Lina y en Liliana, porque a primera vista eran las más negras de las cuatro.

*Las voces de las estudiantes negras*³⁶

El día 31 de octubre de 2003 se celebró en La Amistad el día de la raza, como clausura de la semana cultural de la institución. Para esta actividad se planearon bailes alusivos a las festividades propias de cada una de las regiones del país, para lo cual se creó un equipo de estudiantes responsables de la organización y práctica de los bailes. Dentro de este equipo se encontraban dos de las jóvenes negras del grado 1003, la coordinadora de convivencia, la profesora María Francisca Lemos³⁷ y algunos profesores del área de sociales. El objetivo principal de esta actividad era ser lo más expresivos y fieles posibles a las expresiones culturales y folclóricas.

La participación en los bailes de las cuatro estudiantes, que mencionaremos a continuación, fue notable; comentarios como “esa negra sí baila” y “así es como se deben mover todas” se hicieron durante esta jornada. Oigamos las voces de estas alumnas.

φ Lina María

Mi familia y yo somos vallecaucanos, hace 14 ó 15 llegamos a Bogotá. Yo nací en Cali y soy hija única, ahora tengo 16 años. Mi mamá ha estado trabajando acá en Bogotá, mientras que yo estuve estudiando algún tiempo en Cali: desde séptimo hasta noveno me fui porque aún tengo familia allá, pero regresé hace más o menos un año.

Al colegio La Amistad llegué porque estudiaba en un colegio privado; eso sí, de acá de Bogotá, y ellos tenían convenio con éste; después me fui ese tiempo para Cali y cuando volví el cambio fue grande, sobre todo por la gente. O sea, de pronto una está acostumbrada que allá en Cali se ve más unión, acá en Bogotá la gente es como más apartada. Tengo que reconocer que el cambio del colegio privado a La Amistad fue un poco duro, porque allá era un colegio pequeño y, bueno, aquí hay otro grado de dificultad.

En un colegio pequeño como que lo detectan a uno bien. Mi mamá dice que yo pensaba que iba a ser más fácil, porque salí de un colegio en donde era excelente, pero no, acá fue más duro, acá hay muchas personas y de pronto puede haber muchos mejores. En este colegio mi adaptación fue y es buena, pero también ha sido curioso porque todos me dicen: “No, usted no es negra, usted es morena”. Y yo digo: “No, porque igual pienso diferente”. Y es que yo, aparte de tener raíces negras, me considero negra, porque los antepasados tienen mucho que ver con lo que somos ahora; o sea, yo soy, digámoslo así, una mezcla, pues mi papá es de raíces blancas y mi mamá es negra... yo creo que uno por las costumbres, las tradiciones y porque estamos en contacto todavía, podemos hablar de una identidad negra, y yo me siento parte de ella, y es que muchas personas negras todavía no nos hemos concientizado de eso; entonces, yo creo que debemos empezar por ahí.

Estamos viendo ya que la gente negra o afro se está extendiendo, porque se está dando a conocer. Antes no se daban a conocer; o sea, que como que nos estamos ganando las cosas, es que antes se nos cerraban las puertas. Entonces, como que no podíamos expresar lo que éramos; o sea, demostrar lo que teníamos, pero pues ahora se están abriendo muchas puertas, y sí, ya vemos muchos actores negros, pero antes nada.

Para poder conservar mis tradiciones empecé a reunirme con un grupo Palenque, que es un grupo especialmente conformado por jóvenes afros; o sea, quisimos conformar este grupo, más que todo, para conservar nuestra identidad. Por medio de danzas del Pacífico, del Atlántico... y pues ya, ya nos conoce muchísima gente en Bogotá; o sea, queríamos extendernos, y eso lo estamos logrando. Ahora nos reunimos en un jardín infantil en el barrio Britalia, por lo general nos encontramos los sábados a eso de las seis de la tarde, y la idea es ensayar los bailes y tratar temas de interés para nosotros; por ejemplo, ahora estamos eligiendo a uno de nosotros como líder juvenil del grupo que será enviado a Honduras para que participe en un encuentro de jóvenes, tenemos cosas que contar y allá se van a compartir.

Mis amigos del grupo son muchachos inteligentes y con ganas de hacer bien las cosas, y todos aspiran a estudiar o ya están ejerciendo carreras, y pues esa es otra cosa que me motiva: que en el grupo donde estoy son jóvenes que ya están en la universidad, y todos son negros.

Además, pienso que nosotros los negros siempre nos hemos caracterizado por la buena sazón, por la alegría, y porque nos damos a conocer mucho más a las otras personas. En mi grupo,

también he encontrado que se puede recuperar mucho de esto, de nuestras tradiciones, por medio de la danza y ahora le estamos metiendo teatro.

Lo que aún no entiendo es por qué muchas personas, y entre ellas algunos profesores³⁸, no saben comunicar las cosas. De pronto utilizan la raza negra como la parte negativa; si se ponen a ver, los negros no solamente fueron esclavos; es como si trataran de mofarse. Nunca llegan a pensar, por ejemplo, tal fulano fue negro y fue un líder positivo. Entonces, a mí sí me gustaría esa parte trabajarla, así como lo hacemos con mis amigos, y darles a conocer otras cosas; de pronto, también es error de nosotros que nunca nos ponemos de pie y les decimos esas cosas, pero es que sinceramente a veces no se puede.

Es muy poco lo que conocemos sobre los negros que han sido líderes a través de la historia, y es que si en el colegio no nos dan los medios para informarnos, o sea si aquí no nos dan capacitación ni información, es muy difícil que los jóvenes que no son negros se enteren... Lo que yo sé no es porque lo haya aprendido en el colegio. Son pocos los profesores que sí han rescatado eso, esa parte positiva³⁹; por ejemplo, hace algunas semanas hicimos una demostración de todos los carnavales y fiestas que habían en Colombia, hicimos la demostración ante todo el colegio, eso es positivo, deja ver nuestro folclore y alegría. También hay profesores que lo ponen a uno a averiguar sobre la raza negra.

Eso es algo que a mí me agradó muchísimo de este colegio, que de pronto acá no se ve como la apatía de los demás. O sea, no ha sido mi caso, pero lo he visto, que de pronto uno por ser negro llega a un colegio y se ve la discriminación notoria y nadie hace algo. Y es que todas las personas no somos iguales, no pensamos igual. Yo pienso que este colegio es muy cultural, digámoslo así, porque no se ve como el rechazo; o sea, no lo he visto ni en mi caso ni en los casos de los demás. Y de pronto ahí está también lo que le cambiaría a La Amistad: que uno se encierra y no debe ser así, yo soy negra, entonces conozcámonos y listo. Le toca a uno aprender a conocer a todo el mundo, sea negro, indio, blanco, lo que sea; eso es muy importante aceptarlo. Además, uno tiene que aspirar a algo y yo ya me quiero quitar eso de separar blancos y negros.

φ Liliana

Bueno, yo soy bogotana, tengo 16 años y toda mi vida la he vivido acá. Llegué al colegio La Amistad por medio de un convenio que tenían con el colegio Campo Hermoso, en el barrio Patio Bonito; desde el grado séptimo fui becada y hasta el momento no he perdido este apoyo, me ha ido muy bien y he sido monitora de disciplina todos los años.

Sinceramente creo que el colegio es excelente, y me siento mucho mejor aquí, ya que en el colegio del que vengo de primaria tuve algunos problemas con compañeros; claro que, pues, eran niños, pero sí fue difícil; me decían cosas como “petróleo” o “negra cuscus”. El primer año de estudio allá fue terrible para mí, y la profesora también que me tocó en ese entonces no me ofreció apoyo, no me hacía respetar de los pelaos ni nada; incluso, en ocasiones ella me “jalaba” el cabello y cosas así por el estilo, hasta me hizo perder el año. Afortunadamente eso ya pasó, y aquí en la Amistad no he tenido ese tipo de inconvenientes.

Bueno, sobre mi familia puedo decir que mi mamá es de Puerto Rico, Caquetá. Y mi papá es de Cali; tengo tres hermanas, dos mayores y una pequeñita, una de ellas fue mamá hace poco. Ninguna de las tres es negra, sólo yo, y pues mis costumbres no son realmente afro, mis costumbres son las mismas que las de mi mamá y mis hermanas, porque no soy ni costeña ni chochoana, yo soy bogotana, fui criada como “rolita”.

Sinceramente no he sentido la necesidad de entrar en contacto con otras personas que tengan el mismo color de piel, no sé qué significa ser negra, pero creo que es como guardar la identidad de la gente que vino de otras partes acá a Colombia, y que antes las trataban como esclavos y todo esto, y que ahora pues ya se están rebelando y ya la gente se está dando cuenta que no son inferiores, sino que también pueden hacer cosas buenas.

Tal vez otra cosa que nos caracteriza es la comida, pienso que la cocina es una herramienta clave de nosotros. Además, la alegría que nos caracteriza es muy “bacana”.

No me siento mal por ser negra; al contrario, creo que me ha ayudado para darme cuenta que me gusta ayudar a la gente, por eso es que quiero ingresar al ejército o a la policía, creo que sería la mejor manera de hacerlo, porque todos somos iguales.

ϕ Gina Johanna

Mis papás vienen de Barbaças Nariño, y pues yo nací aquí. Tengo actualmente 17 años y estoy terminando décimo, afortunadamente me fue bien y ya entro a undécimo. En mi casa somos siete hermanos, de los cuales dos son mayores que yo y el resto son más pequeños.

Mis papás hace mucho se vinieron para Bogotá, y entonces casi se consideran “rolos”, pero uno no deja sus tradiciones ni sus cosas; además, hay muchos conocidos de la misma región en el barrio, y en general en la localidad, así que es muy fácil recordar y seguir viviendo cosas, pero como que ya no hay problemas para adaptarse.

A veces es un poco dura la situación porque hay personas que sí lo tratan mal a uno por ser de otro color, pero bueno, creo que esa es gente ignorante que no entiende que así como ellos son blancos, yo soy negra. Pues sí, si me tratan distinto, pues allá ellos. Yo no me voy a complicar porque son racistas; si no les caigo bien pues eso es problema de ellos, yo no puedo hacer nada.

Y lo bueno es que en el colegio eso no me ha afectado para nada, así como soy me aceptan y no creo que tenga eso ninguna “incumbencia”, eso no tiene nada que ver. Hay ocasiones en que los niños de sexto sí dicen “bobadas”, así como “negra maluca”, etc., pero es que son niños; en cambio, los profesores no, para nada hacen ese tipo de comentarios.

Además, es que ser negra es un orgullo, porque sé conservar muchas tradiciones; igual, de pronto la gente blanca dice: no, esto es así y ya, pero entonces uno de negro puede no estar de acuerdo porque piensa diferente. Entonces pienso que uno conserva más, por ejemplo: sus imágenes, sus recuerdos, una virgencita o un santo; así también, uno guarda su cultura, sus cosas, y me parece que la gente blanca deja eso a un lado, de una u otra manera. Uno de negro siempre es ahí, con su habladito, con sus canciones; mejor dicho, ser negro es tener “swing”⁴⁰, tener todo, también significa ser distinto a todos los demás.

Acá en el colegio hay una compañera que estudió conmigo en la primaria, está terminando undécimo ahorita, pero sinceramente creo que le da pena reconocer que es negra, y eso me parece tonto. Creo que debería sentirse orgullosa y no apenada por expresarse, porque ¿cuántas personas quisieran bailar como de pronto lo hace uno?; en el baile se expresa y se reconoce lo que eres.

Hace poco, los profesores hicieron una reunión para que preparáramos una actividad sobre el día de la raza; la idea era realizar unos bailes en los que se representaran los diferentes carnavales y fiestas de Colombia; yo, desafortunadamente, no pude ir, pero entonces fueron a la reunión: Francisca, que es la coordinadora de convivencia, también Lina y todas las negritas que hay acá en el colegio. La idea era que nosotras participáramos, y no pintar a un niño blanquito con betún o algo así, porque eso no tiene gracia.

Pienso que a mí me queda fácil expresarme a través del baile, y es que casi todos en mi familia hacemos alguna actividad así; por ejemplo, mi hermano mayor, él está en un grupo de danzas y comparsas, mi tío es el organizador de una de las comunidades juveniles afro; ellos ensayan en una casa en Britalia y allí se reúnen, bailan y hacen proyectos⁴¹, y yo también voy de vez en cuando a reunirme con este grupo. Ahorita estuvimos invitados a Medellín y también se van a ir para Cartagena a bailar con otras comunidades negras.

Además, los diferentes grupos de danzas y comparsas nos reunimos casi todos los años para celebrar, el 6 de enero, una misa al Nazareno de Payá, que es un municipio de Barbacoas que se llama así. En ese momento, cuando todos nos reunimos, salen las comparsas; cuando uno está bailando, entonces siente que la raza de uno está sobresaliendo de alguna manera, y ahí ya uno lo que hace es como resaltar lo que venía desde antes; o sea, que se danza y además se rescata el color del traje, que es blanco.

En la misa puede haber gente blanca, porque la iglesia no se puede cerrar, pero cuando salimos de allá nos vamos para el salón comunal y allí sí estamos sólo nosotros: hacemos comparsas, se baila, se danza y ya cuando se está armando todo salen comparsas y se baila en la calle como si fuera un carnaval. Pero eso es mejor vivirlo, aquí en el colegio nos cuentan sobre ese tipo de fiestas y danzas, pero como ellos lo cuentan en parte es muy diferente a lo que uno siente cuando está ahí, nunca es lo mismo.

De todas formas, creo que está bien que al menos hagan un esfuerzo por enseñarnos, a mí y a mis otros compañeros que no son negros, algo sobre la cultura afro, porque probablemente para los otros no sea tan importante y aun así lo hacen.

Pues yo no sé, pero a las personas con las que hablamos les gusta como somos, uno no tiene que aparentar, así como uno es gritón porque dicen que uno es bullicioso y que son unos locos; entonces, así, uno es así y así lo quieren a uno, y por eso no he tenido problemas

Las voces de los docentes, coordinadores y administrativos⁴²

Con relación a las iniciativas educativas promovidas por el Ministerio de Educación Nacional o la Secretaría de Educación Distrital y los proyectos pedagógicos puestos en marcha en la institución educativa distrital La Amistad, orientados a fortalecer el pluralismo cultural y reconocer la diversidad cultural, las directivas y los docentes opinan:

“Ante la inminente necesidad de ofrecer espacios alternativos para las cátedras fundamentadas en las tradiciones y expectativas del afrocolombiano(a), la cátedra afrocolombiana ha sido una de los aspectos más puntuales que ha exigido el Ministerio de Educación Nacional a los colegios oficiales; sin embargo, este es un tema difícil porque no podríamos hablar ni de obligatoriedad ni de permanencia de dicha cátedra, por eso en muchas instituciones, como ésta, han decidido manejarla como un tema transversal a las áreas, fundamentalmente a las de ciencias sociales y humanidades. En el colegio se están manejando aproximadamente 1.300 estudiantes por cada jornada y es difícil intentar abordar a cada uno de ellos para poder saber sus lugares de procedencia y cómo se desenvuelven en sus hogares y/o como personas. Conocemos de sus tradiciones, pero no sobre la vida de los estudiantes o los posibles saberes previos que tengan. Aunque con estos estudiantes –afrocolombianos– logramos como profundizar un poco más, por lo menos sabe uno de dónde son, o si bailan o no bailan bien (...)pero uno no profundiza más en otros aspectos”⁴³.

“Hemos venido trabajando en nuestra cátedra sobre afrodescendientes de manera pausada, pero probablemente se guíe más por el gusto y la iniciativa de los estudiantes negros que tenemos en la institución; sabemos que tienen ciertas cualidades y es mejor saberlas aprovechar para dar a conocer a los otros estudiantes algunas de esas características; entre éstas, que son capaces de expresarse fácilmente ante el público, por ejemplo bailar, cantar (...) lo que de pronto otras personas del interior no somos capaces de hacer eso, nos cuesta como trabajo presentarnos ante el público. En cambio, ellas son más sueltas, aparte de que pues su misma raza, su misma procedencia y todo pues les da para que tengan todas esas cualidades. Ellas las saben aprovechar”⁴⁴.

“Es obvio que muchas de las clases han sido enfocadas en hacer visibles los logros que han tenido los negros no sólo en nuestro país, sino en el mundo. Entonces, nadie puede desconocer los grandes folcloristas, los grandes boxeadores, los grandes cantantes, todo lo que es fiesta, la riqueza de la música negra y todo el mundo conoce algo de música negra y la ha bailado y se ha divertido con ella”⁴⁵.

“Es necesario entender que no es el único proyecto pedagógico expuesto y requerido por el Ministerio o la Secretaría de Educación del distrito: existen cerca de seis proyectos transversales más, y si a eso se le suman las nueve áreas fundamentales u obligatorias y las áreas optativas, que igualmente debemos desarrollar, entonces nunca se podría cumplir con ninguno de los requisitos, se desbordarían completamente las obligaciones, frente a las posibilidades reales de la escuela. Por lo tanto, tomarla como un eje transversal posibilita que se dé reconocimiento a la raza, y no se impone como una cátedra que brinde sólo un conocimiento específico. Además, este tipo de aprendizajes, al ser del campo de las actitudes, es difícil evaluarlos, medirlos y cuantificarlos como se hace con las demás áreas del saber”⁴⁶.

“Lo que sí es importante mencionar, porque se ha venido desarrollando, es que en el contacto directo de los estudiantes con los directores de grupo y orientadoras se ha hecho mucho énfasis en que se debe sentir y demostrar respeto por todas las personas, creencias, tradiciones y rasgos (físicos o de otra índole); asimismo, los docentes y coordinadores somos consecuentes con esto y no mostramos irrespeto por ellos(as); al contrario, involucramos a estos estudiantes y a nuestra coordinadora de convivencia (que es negra) en las celebraciones o reconocimientos que se hacen a esta cultura; ellas nos brindan mucho apoyo en esto, y eso es importante”.

“En el área de sociales que le correspondía desarrollar el proyecto transversal de los grupos afrocolombianos, se planteó como estrategia: primero, que para toda celebración que se fuera a hacer en el colegio, el área de sociales acudiera a ella para que expresaran sus características folclóricas, étnicas y culturales, y segundo, se acordó que en todos los grados, a medida que se fueran desarrollando temas de colonización, de evangelización, se hiciera hincapié en el origen del negro, la participación del negro, el desarrollo del negro a través de la historia de Colombia, pero sin hacer un corte en el programa escolar”⁴⁷.

“Como se podrán dar cuenta, no tenemos programas especialmente diseñados para los jóvenes del grupo racial negro; sin embargo, es necesario reconocer que si se implementaran, pues se estaría cayendo en otro tipo de discriminación, porque la idea es tratarlos como a los otros, y a esos otros no se les ofrecen programas especiales sobre blancos o mestizos, sino más bien sobre la marcha se pueden ir realizando programas para todos”.

“Afortunadamente, no existen problemas disciplinarios o académicos con ellos, específicamente, pues no son notables las diferencias; más bien son como hasta tímidos, como que les da miedo meterse en problemas,... ellos son reservados, yo no los veo que los lleven a coordinación por problemas que salten bardas o que lleguen tarde, de que se metan en problemas de robos o fraudes de notas, son como igual que los demás. Además, como han sido estigmatizados y sometidos durante tanto tiempo, de pronto tienen algo interno de que yo no molesto, de que yo tengo que destacarme, sobresalir y no dar problemas. No sé en los colegios en donde la mayoría es totalmente negra... de pronto, allá el que no molesta es el que está por fuera de ese grupo étnico, es el que se porta mejor”⁴⁸.

Análisis interpretativo

Diversidad cultural, escuela y migraciones

En la escuela, al igual que en el país, confluyen multiplicidad de razas, culturas, sentidos de vida y orígenes diversos. Con la agudización de la violencia y la crisis económica que se vivió a finales de los noventa, Colombia ha experimentado en los últimos años un fuerte proceso migratorio, donde se confunden en las grandes ciudades y en las intermedias migrantes económicos, desplazados y nuevos pobres. Este reordenamiento poblacional ha puesto en evidencia la diversidad cultural del país y ha generado nuevos retos a los gobiernos distritales y municipales y a las instituciones sociales, entre ellas a la escuela.

No obstante la diversidad cultural y las disposiciones legales que se han formulado con relación a la etnoeducación y al desplazamiento forzado, la tendencia general que muestran las microetnografías es que tanto las comunidades indígenas como los grupos afrocolombianos se encuentran con una escuela homogeneizante.

Los indígenas y afrocolombianos que logran acceder y permanecer en ella se enfrentan con múltiples situaciones: docentes rutinarios, algunos con muy buenas intenciones, pero que no han sido preparados para atender las problemáticas psicosociales propias del desplazamiento y menos las características culturales de los indígenas y los afrocolombianos; escuelas jerárquicas, segmentadas y autoritarias en las que no se diferencia un estudiante del otro. Así, los alumnos migrantes indígenas y afrocolombianos son recibidos y tratados como un alumno más, sin tener en cuenta su contexto sociocultural, su situación emocional y las particularidades de su origen.

No obstante que las microetnografías se elaboraron de manera tal que ilustran todos y cada uno de los vectores y categorías del estudio, a continuación se mencionan los aspectos más relevantes que pueden interpretarse de ellas, relacionados con las maneras como la identidad cultural, la convivencia y la equidad hacen parte de la vida cotidiana de las escuelas estudiadas.

Escuela e identidad cultural

En contextos multiculturales como los estudiados es indispensable preguntarse por la manera como el sistema educativo en general y la escuela en particular enfrenta el asunto de la identidad y diversidad cultural. Con los cambios operados en el mundo contemporáneo, *“no cabe duda que la globalización afecta a la escuela porque también ella se ve enfrentada a la cultura de masas que amenaza con hacer desaparecer las identidades locales. Los medios masivos de comunicación y el uso de las nuevas tecnologías imponen, se quiera o no, las formas de pensamiento y los valores de la cultura occidental, discriminando y avasallando la originalidad y pluralidad de identidades propias de las culturas autóctonas de los países latinoamericanos. (...) Desde la perspectiva de la pertinencia cultural, la escuela se ve enfrentada al dilema de defender una identidad nacional propia que, por una parte, rechaza la tendencia a la homogeneización cultural, y por otra, no caiga en el extremo de rechazar todo lo que la globalización trae consigo por la única razón de no venir de la propia cultura. Esta última alternativa conduce a una postura fundamentalista, en el sentido de creer que todo lo que proviene de afuera es malo y lo que proviene de las propias raíces es bueno”*⁴⁹.

Así, las dos escuelas de Cota donde asisten niños del resguardo indígena muisca enfrentan este dilema. Se observa una fuerte tensión entre el resguardo indígena, que promueve lo que Castells denomina “identidad de resistencia”⁵⁰, y las instituciones educativas, que buscan cumplir con las exigencias de la Secretaría de Educación relacionadas con programas curriculares y formas de organización social de la escuela, de cara a las exigencias del resguardo, que cae en una especie de fundamentalismo que rechaza toda lo que no proviene de su propia cultura.

Los temas de identidad y diversidad cultural, aunque hacen parte del discurso de algunos de los docentes, no hacen parte de las rutinas pedagógicas, de los valores que promueve la escuela y menos de los contenidos curriculares que se desarrollan. Así, la propuesta pedagógica de la escuela está construida sobre los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación y no desde los intereses, expectativas, necesidades e historia individual de los y las estudiantes. Aunque hay esfuerzos, sobre todo en la asignatura de ciencias sociales, de reconocer la historia, tradición, cosmovisión y evolución de la cultura originaria del resguardo, no hay una intención clara de articular estos saberes a los conocimientos que los niños traen de sus familias y sobre los cuales el resguardo ha hecho un trabajo muy fuerte de reconocimiento cultural. La manera como se tiende a tratar en la escuela la cultura muisca es como una cultura muerta que existió en épocas remotas, y al no existir un reconocimiento del resguardo como una comunidad indígena, los principios rectores de la etnoeducación no se aplican. Actualmente se encuentran en conflicto los intereses de las escuelas y el resguardo. De lado y lado hay poca disponibilidad para ceder y concertar una propuesta educativa conjunta donde confluyan la identidad nacional expresada en los lineamientos curriculares y el rescate de la identidad promovida por el resguardo.

Los líderes del resguardo señalan que tanto en el colegio Ubamux como en la escuela La Moya se imparte una educación que poco tiene que ver con la cultura indígena, descontextualizada y meramente teórica, alejada de su realidad, donde es poco lo que se hace por trabajar con los niños a través de una forma de enseñanza más ajustada a la cultura muisca. Por esta razón, ellos insisten que es necesario hacer más salidas y clases fuera de los salones, pero las profesoras, por su parte, señalan la dificultad que esto conlleva, porque los niños “se nos enloquecen”, y en compensación la escuela les ha ofrecido un espacio para que ellos, como comunidad, vayan a la escuela y trabajen con ellos, asunto que aún no se ha legitimado ni en la escuela ni en la comunidad.

Por esta vía, la diversidad no hace parte ni de la cotidianidad de las escuelas ni del resguardo, en tanto no se da una valoración de las diferencias culturales entre las culturas que promueven el uno y el otro, ni se generan los espacio de conocimiento y comprensión de las dos culturas, y de sus aportes a la riqueza nacional y universal.

Con respecto a la escuela donde asisten estudiantes afrocolombianos, la naturaleza del conocimiento que circula en las escuelas no es muy diferente a lo que pasa en las escuelas del país. El manejo del conocimiento se basa en la distribución de información, en pasar el currículo a los alumnos sin tener en cuenta su apropiación y menos la idea de aprender a aprender y en la evaluación de contenidos para la promoción o no de los estudiantes. La naturaleza creativa del conocimiento, su aplicación a la vida real, su utilidad para vivir en el contexto social o para ayudarles a transformarlo, la comprensión de las diversas culturas de sus alumnos y su conexión con la cultura nacional, es muy débil. Se genera de esta forma un autoritarismo del conocimiento cuya justificación está basada en la autoridad de los textos o de la palabra del maestro, una jerarquización en la relación con el conocimiento, un desconocimiento de las experiencias y saberes de los alumnos y una descontextualización cultural. Su característica más sobresaliente es la memorización. Se desarticula de esta manera al alumno de lo que define el conocimiento

contemporáneo, su relación entre lo local y lo universal, el reconocimiento de la cultura propia y ajena y el fortalecimiento de la identidad para enfrentar con algunas certezas la globalización.

Escuela y convivencia

Aunque si bien una de las problemáticas más profundas del país es la violencia como fenómeno histórico y de larga duración, el énfasis de las políticas educativas actuales (ampliación de coberturas, eficiencia, calidad, estándares y medición de competencias⁵¹) ha dejado de lado los asuntos pedagógicos y docentes que son donde pudiera tener lugar una transformación educativa que llegue a las escuelas y a las aulas, que posibilite desplegar dispositivos pedagógicos que hagan de la escuela un lugar de paz y convivencia pacífica.

No obstante que los estándares básicos de competencias ciudadanas hacen énfasis en la formación para la convivencia, al postular que “trabajar en el desarrollo de competencias ciudadanas es tomar la decisión de hacer la democracia en el país, de formar unos ciudadanos comprometidos, respetuosos de la diferencia y defensores del bien común. Unos ciudadanos que desde sus casas, escuelas, colegios y universidades extiendan lazos de solidaridad, abran espacios de participación y generen normas de sana convivencia. Unos ciudadanos seguros de sí mismos y confiados en los otros. Unos ciudadanos capaces de analizar y aportar en procesos colectivos. Unos ciudadanos que prefieran el acuerdo y el pacto, antes que las armas, para resolver conflictos. Unos ciudadanos capaces de vivir felices en la Colombia y el mundo de este siglo”⁵², dichos postulados están muy lejos aún de ser realidad en las escuelas colombianas.

La tolerancia, entendida como el respeto a la diferencia, hace parte de los discursos de directivas y docentes, pero no existen dispositivos pedagógicos que estimulen el respeto, la colaboración e incorporen la diversidad cultural como un elemento dinamizador de los aprendizajes.

Aunque si bien en algún momento hubo una fuerte relación entre la escuela Ubamux y el resguardo, actualmente hay una ruptura entre los dos, asunto que lleva a que la convivencia esté deteriorada y, como consecuencia, lo que pasa al interior de las escuelas sea un reflejo de este deterioro. Así, la convivencia que se da en la escuela se caracteriza por relaciones conflictivas entre sus actores, manejo autoritario del conocimiento, desmotivación de los docentes por las exigencias de la Secretaría de Educación y temor por no dar cumplimiento a las políticas de ampliación de coberturas y buenos resultados en las pruebas de competencias básicas, donde no se contemplan las exigencias que hace el resguardo a las escuelas.

Al preguntar a las profesoras acerca de la cantidad de niños indígenas estudiando en las escuelas, en La Moya contestaron que allí no existen indígenas, que es sólo un discurso que tiene la gente del resguardo para poder tener más tierra, pero que todos ellos ya habían perdido sus tradiciones y costumbres, que nadie habla la lengua ni se viste como indio. En Ubamux, las profesoras son más cautelosas y, al estar más enteradas del proceso de reivindicación y reorganización indígena, señalan que, aunque existen niños del resguardo, es difícil hablar de indígenas, porque ya no es lo mismo de antes, y que no por esta razón van a tratar diferente a los niños del resguardo de los que no lo son.

En ambas escuelas, este fue un punto clave y señalado constantemente: no existe (y no debe existir) diferencia en el trato hacia los alumnos que son indígenas frente a los que no lo son. Esto se hace para evitar discriminación de cualquier tipo entre los alumnos que asisten a la escuela, ya que el tratar a todos por igual sería la forma de ser justos y equitativos, en un acto que anularía

las diferencias. Existiría en esta visión una asimilación entre la idea de diferencia con la de discriminación. La discriminación no se puede concebir de una forma positiva. En cualquier caso, detrás de este discurso se hizo patente un sutil desprecio o negación hacia el mundo indígena de parte de prácticamente todas las profesoras de ambas escuelas. El hecho de que las comunidades muisca de la región hayan estado tan disgregadas por tanto tiempo y que su rearticulación sea un fenómeno bastante reciente hace que, frente al resto de la sociedad, la cultural muisca sea vista como extinguida y parte de un pasado histórico.

En el colegio Ubamux, sin embargo, y debido principalmente a que el proceso de reorganización de la gente del resguardo es bastante reciente, las intenciones de ambas partes no han podido articularse de la manera deseada, especialmente por parte de los miembros del cabildo. Si bien los niños tienen una noción de lo que se les está hablando cuando se trata el tema indígena, las prácticas pedagógicas que la comunidad desearía que se realizaran están lejos de ser las que de hecho se llevan a cabo. Al respecto, lo que la comunidad señala es la necesidad de hacer un tipo de enseñanza donde la práctica sea más fuerte y esté más relacionada con la naturaleza del lugar. Esta dialéctica no se habría incorporado en el nivel adecuado, manteniendo los niños un tipo de enseñanza, que se realiza sobre todo dentro de las aulas, muy teórica y poco relacionada con su contexto cultural y ambiental. Las profesoras, por su lado, alegan que el tipo de cambios que la comunidad ha estado intentando incorporar es pedagógicamente muy difícil realizarlos, ya que requieren una serie de condiciones que no están dadas en la escuela y un tipo de conocimientos que ellas no tienen incorporados.

En el colegio Ubamux existen discursos encontrados porque, por un lado, oficialmente se han empapado de los temas reivindicativos desarrollados por los líderes del resguardo, pero, por el otro, a la gran mayoría de los niños no se les inculca su herencia indígena, no se reconocen a sí mismos como tales y tampoco se les da relevancia en la escuela. Coexiste la invisibilización del indígena junto con el discurso de escuela indígena y recuperación cultural, con una fuerte brecha entre lo que se dice y lo que se hace. La paradoja más fuerte es que los niños sienten su herencia cultural como algo positivo, pero las profesoras creen que la más mínima distinción que se haga en ese sentido sería un acto discriminatorio para los niños, los cuales se muestran más que interesados por aprender de sus compañeros muisca.

Asimismo, los alumnos afrocolombianos son recibidos y tratados como los demás, con el argumento de que al tratarlos de manera diferente a los otros se les discrimina. De esta manera, al ser integrados a la escuela se invisibiliza su situación cultural, la cual queda reducida al folclore y a la esfera de la subjetividad de los docentes, profundizando la exclusión, que al no ser socialmente reconocida, vista y representada para poder ser enfrentada, genera un tipo de discriminación pasiva que se une a las ya existentes en la sociedad.

Por este camino, la relación de los alumnos afrocolombianos con la escuela termina mediada por la indiferencia, el silencio, la soledad o reduciéndose al gueto. Se crea de esta manera lo que podría llamarse el síndrome del alumno invisible, y se prepara el camino del abandono de la escuela o la permanencia en ella haciendo parte del pequeño grupo de los afrocolombianos. Existen, por supuesto, excepciones de reconocimiento, relacionadas más con reconocer sus capacidades para el baile y la música, que son tenidas en cuenta para las actividades extracurriculares de la escuela, pero que no forman parte de la cotidianidad de la misma.

Desde esta perspectiva, la discriminación, tanto en las escuelas a las que asisten niños indígenas como afrocolombianos, sería de tipo vertical, es decir de las profesoras hacia los alumnos, cuando se les niega o ignora su herencia indígena o afrocolombiana. En ambos casos

no se observó que los alumnos discriminaran a sus compañeros, ni los que no eran indígenas o afrocolombianos hacia los que sí, o viceversa.

Escuela y equidad

La distribución equitativa de las oportunidades educativas debe ser el principio básico de todo sistema escolar. Cuando las oportunidades educativas son accesibles a todos en función de sus necesidades, se halla presente la equidad. Si la escuela propicia una educación incluyente es porque atiende a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social.

Al respecto, para la disminución de las desigualdades educativas de los niños, niñas y jóvenes indígenas y afrocolombianos que generalmente sufren una doble exclusión, dada por su minoría étnica y cultural y por pertenecer a los grupos más pobres y excluidos de la sociedad, el gobierno nacional promueve en las escuelas indígenas los programas de etnoeducación. Para integrar a la escuela regular a los niños desplazados o a los migrantes, que por lo general presentan extraedad, promueve programas de atención al retraso escolar, como el de aceleración de aprendizajes y el modelo CAFAM, entre otros.

No obstante los buenos resultados que han reportados estos programas, su intencionalidad es nivelar a los alumnos para que se integren a la escuela, o a través de metodologías flexibles lograr que en tiempos menores y diferentes a los convencionales, los niños, niñas y jóvenes en situación de desplazamiento se integren social, laboral y productivamente, pero en ningún momento reconocer y tener en cuenta sus condiciones culturales en los procesos pedagógicos. Asimismo, los programas de etnoeducación sólo funcionan en las escuelas donde asisten mayoritariamente alumnos indígenas y que han sido reconocidas legal y socialmente como tales.

En tal sentido, en las dos escuelas del resguardo indígena de Cota no se ha acogido el programa de etnoeducación porque el resguardo no se ha legitimado como comunidad indígena. De esto dan cuenta las voces de algunos de los estudiantes y docentes.

Con relación a la institución educativa La Amistad, la precariedad de los recursos materiales y simbólicos es visible al momento de intentar fomentar programas especiales que busquen disminuir al máximo la desigualdad de oportunidades con que entran algunos estudiantes frente a sus compañeros. Los recursos que se manejan son limitados, y por más iniciativas que se tengan, muchas veces quedan en eso porque no existen medios para materializarlas.

Esto dificulta el pluralismo cultural en el sentido de que la mayoría de los estudiantes afrodescendientes son, por lo general, los más pobres de la escuela (por situaciones de desplazamiento forzoso y por la dificultad inherente a la inserción en la ciudad), lo que repercute muchas veces en un bajo rendimiento, en problemas de adaptación e indisciplina y, en ocasiones, en la necesidad de retirarse de la escuela para aportar algún ingreso económico a la familia.

En conclusión, la atención a la diversidad es un proceso lento y complejo que necesita de la persistencia, el compromiso y el convencimiento tanto del Estado, expresado en las políticas educativas, como de la comunidad educativa, de que con su actuar se puede atender la singularidad. De la participación activa y consciente de los docentes y de su actuar cotidiano depende que los estudiantes y los padres de familia sean conscientes de la heterogeneidad de los alumnos que integran las escuelas, de fomentar el respeto al otro, de aceptar lo individual y reconocer lo que es diferente y común a todos.

¹ Departamento Nacional de Planeación (DNP), Misión social (1999). *Informe de desarrollo humano para Colombia 1999*, Colombia, Departamento Nacional de Planeación, PNUD, Tercer Mundo Editores.

² Sánchez, Enrique y Arango, Raúl (1997). *Los pueblos indígenas de Colombia*, Colombia, DNP.

³ Urrea, Fernando (2000). *Espacios regionales, movilidad, urbanización, dinámicas culturales e identidades en las poblaciones afrocolombianas del Pacífico sur y Cali, una perspectiva integral*. Cali, Cidse-IRD

⁴ Harvey Danilo (2002). “Aplazados y desplazados: Violencia, guerra y desplazamiento: el trasfondo cultural del destierro y la exclusión”. En: *Destierros y desarraigos. Memorias del II Seminario internacional Desplazamiento: implicaciones y retos para la gobernabilidad, la democracia y los derechos humanos, Bogotá, Colombia, 4, 5, y 6 de septiembre de 2002*, CODHES, OIM, p. 95

⁵ Etnias de Colombia: www.etniasdecolombia.org

⁶ Raúl Arango y Enrique Sánchez, Op. Cit.

⁷ Etnias de Colombia, Op. Cit.

⁸ Los pueblos indígenas de Colombia. TM Editores en coedición con el Departamento Nacional de Planeación. Julio 1998. Bogotá. Colombia.

⁹ Op. Cit.

¹⁰ Varas o bastones de mando que suelen llevar los cabildantes de la mayoría de grupos indígenas colombianos.

¹¹ El “hacer mochila” de los indígenas tiene un carácter ritual, en cuya ejecución se actualiza la cosmovisión de cada etnia, reflejada posteriormente en la mochila elaborada.

¹² Preparación que se hace con las hojas del tabaco, sal vegetal, mucílago y almidón de yuca, hasta llegar a formar una pasta (resina) o una consistencia líquida, la cual es consumida en pequeñas cantidades que se depositan entre los dientes.

¹³ Mambear y fumar tabaco: tanto la coca como el tabaco son plantas sagradas presentes en la vida cotidiana indígena. En el primer caso, las hojas de la coca son tostadas, maceradas y pulverizadas para ser consumidas. El tabaco, en este caso (además del ambil), se fuma y con el humo se realizan purificaciones dirigiéndolo en la exhalación hacia distintas partes del cuerpo.

¹⁴ En este caso, seguramente, se refiere a Pereira, quien implícitamente mantiene este discurso y es lo que se ve en la educación que le transmite a sus hijos, a los cuales quiere enseñarles a ejercer un oficio como principal objetivo.

¹⁵ Se refiere a la familia de Mariana, que vestían con las ropas kogi tradicionales: túnicas blancas tejidas de algodón y gorros cónicos también tejidos.

¹⁶ En Colombia existen seis estratos para identificar el nivel socioeconómico de la población, partiendo desde el estrato uno, que abarcaría a la gente con quintiles de ingreso económico más bajo del país (que anteriormente incluía a los indígenas), hasta llegar al seis, para la población de mayor ingreso.

¹⁷ Cuando los niños se refieren a la “purga” están hablando del ritual del Yagé o la Ayahuasca.

¹⁸ Entre ellos el Barrio Carvajal, que fue construido en 1951, y la idea era vincular a los desplazados por la violencia a la dinámica de la capital y, asimismo, integrarlos a una actividad económica.

¹⁹ Actualización del diagnóstico social de la localidad de Kennedy, pág. 17.

²⁰ Ídem.

²¹ En éste se utilizó el concepto de súper manzanas, con una capacidad de 500 a 1.500 viviendas agrupadas en casas particulares o edificios.

²² O sea, que no cuentan con ninguna autorización gubernamental para cimentarse.

²³ Diagnóstico localidad de Kennedy 2001.

²⁴ Este es el barrio que más estudiantes tiene en el colegio La Amistad.

²⁵ Ya que el primer botadero de la ciudad se ubicaba en estas zonas, el Gibraltar.

²⁶ Se entiende como comercio todo negocio que tenga más de seis meses de permanencia en el sector, sin importar si es en la calle o si son almacenes como los conocemos habitualmente.

²⁷ El sector servicios se caracteriza por focalizar su atención en servicios domésticos y de otra índole muy especial que se aprecia en la localidad, como es el trabajo de los recicladores, y seguidamente por la actividad de restaurantes, cafeterías y demás, que son tomados en estas muestras como representativos del sector terciario.

²⁸ Que actualmente es la rectora, profesora Francia Helena Castrillón

- ²⁹ En Colombia, desde la Ley General de Educación de 1994, la media vocacional es considerada postbásica.
- ³⁰ Ya que la jornada nocturna tiene unos matices especiales que no permitirían el desarrollo de la investigación de manera adecuada; por ejemplo, que son adultos jóvenes (mayores de 18 años) y adultos mayores, los horarios serían dispendiosos y la escuela no se maneja de la misma manera.
- ³¹ Como comenta la profesora. Su nombre es Rosa Alcira Jiménez de Moncada.
- ³² Expresión con la que denominan bailes estudiantiles para los cuales el que quiera ingresar debe pagar cierta cantidad de pesos.
- ³³ Extraído de la entrevista al coordinador académico, la coordinadora de convivencia y al jefe de área de sociales.
- ³⁴ Aunque, claro, él sabía bien que no éramos docentes practicantes, sino investigadoras; sin embargo, quería que se mantuviera en secreto para no sesgar ni la observación, ni tampoco para someter su clase a algo anormal. Las prácticas de docentes en formación son muy comunes allí.
- ³⁵ Expresión con la que se intenta denotar cansancio y/o aburrimiento frente a alguna actividad o acontecimiento.
- ³⁶ En este espacio quisimos dar voz a las protagonistas de los relatos; esta construcción, más que analítica, es literaria ya que responde sólo a una unificación de estilo y orden (arbitrario, si se quiere, ya que fue decisión de las investigadoras) de los datos e informaciones dadas por los estudiantes.
- ³⁷ Valga la pena resaltar que también es negra.
- ³⁸ La estudiante menciona el nombre de uno de los docentes del colegio, pero no es pertinente publicarlo.
- ³⁹ Nuevamente la estudiante menciona el nombre de algunos profesores.
- ⁴⁰ “Swing”, ritmo, alegría, dinamismo.
- ⁴¹ Es el mismo grupo Palenque que Lina María frecuenta.
- ⁴² Este subtema fue desarrollado con base en la entrevista grupal que se hizo a coordinadores y docentes. Se extrajeron citas textuales de la transcripción de ésta, pero se presentará como relato a una voz, ya que durante la entrevista se notó acuerdo por parte de dichos miembros de la comunidad educativa.
- ⁴³ Comentario realizado por el profesor Carlos Lozano, del área de sociales.
- ⁴⁴ Entrevista a los coordinadores.
- ⁴⁵ Comentario realizado por la coordinadora de convivencia, la profesora María Francisca.
- ⁴⁶ Ídem.
- ⁴⁷ Palabras del profesor del área de sociales.
- ⁴⁸ Palabras de la coordinadora de convivencia.
- ⁴⁹ Hevia Ricardo e Hirmas, Carolina (2003). Las políticas educativas frente a la diversidad cultural. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.
- ⁵⁰ Para Castells, la constitución social de la identidad siempre tiene lugar en un contexto marcado por las relaciones de poder. En tal sentido, propone tres formas y orígenes de la constitución de la identidad:
- Identidad legitimadora: introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales.
- Identidad resistencia: generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad.
- Identidad proyecto: cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social.
- Castells, Manuel (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*. Madrid, Alianza Editorial, volumen 2: *El poder de la identidad*, pp. 29-31.
- ⁵¹ MEN. La revolución educativa. www.mineducación.gov.co
- ⁵² MEN. Guía N° 6: Estándares básicos de competencias ciudadanas. *Aprender en la convivencia*. www.mineducación.gov.co

Bibliografía

Alcaldía local de Kennedy (2001): *Actualización del diagnóstico social de la localidad de Kennedy*.

Arango, Raúl y Sánchez, Enrique (1998): *Los pueblos indígenas de Colombia*. Santa Fe de Bogotá, Departamento Nacional de Planeación, TM Editores.

Castells, Manuel (1997): *La era de la información. Economía, sociedad y cultura*, Vol. 2: “El poder de la identidad”. Madrid, Alianza Editorial.

Departamento Nacional de Planeación (Dnp), Misión Social (1999): *Informe de desarrollo humano para Colombia*. Colombia, Departamento Nacional de Planeación, PNUD, Tercer Mundo Editores.

Etnias de Colombia: En www.etniasdecolombia.org

Harvey, Danilo (2002): “Aplazados y desplazados: Violencia, guerra y desplazamiento: el trasfondo cultural del destierro y la exclusión”. En: *Destierros y desarraigos. Memorias del II Seminario Internacional Desplazamiento: implicaciones y retos para la gobernabilidad, la democracia y los derechos humanos*. Bogotá, Colombia, 4, 5 y 6 de septiembre, CODHES, OIM.

Hevia, Ricardo e Hirmas, Carolina (2003): *Las políticas educativas frente a la diversidad cultural*. Santiago de Chile, OREALC/UNESCO.

Ministerio de educación nacional (MEN): Guía nº 6: *Estándares básicos de competencias ciudadanas. Aprender en la convivencia*. En: www.mineducacion.gov.co

Ministerio de Educación Nacional (MEN): *La revolución educativa*. En: www.mineducacion.gov.co

Sánchez, Enrique y Arango, Raúl (1997): *Los pueblos indígenas de Colombia*. Colombia, DNP.

Urrea, Fernando (2000): *Espacios regionales, movilidad, urbanización, dinámicas culturales e identidades en las poblaciones afrocolombianas del Pacífico sur y Cali, una perspectiva integral*. Cali, Cidse-IRD.

Marcela Tovar Gómez y María Victoria Avilés Quezada, coordinadoras del estudio, son docentes de la Universidad Pedagógica Nacional.

Colaboradores

Alba Liliana Amaro García, Raymundo Ávalos, Eli Valentín Bartolo, Justo González, Edgar Hernández Palacios y Elena Rojo son estudiantes en práctica de distintas sedes de la misma Universidad: Ajusco, Ciudad Valles, Ixtepéc, Mérida, Tuxtla Gutiérrez y Chihuahua respectivamente.

Marcela Tovar Gómez
María Victoria Avilés Quezada

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA **México**

Presentación

La presente investigación trata de la forma y contenido que adopta el pluralismo cultural en la escuela, a partir de la observación de las prácticas escolares en siete escuelas mexicanas de distintos contextos socioeconómicos y culturales. Destaca de manera particular la vivencia del pluralismo cultural en dos de sus principales manifestaciones: la institucional, específicamente en lo referido a la prestación del servicio educativo, y la relación interpersonal que se establece entre los educandos y el educador, apreciada a partir de la interacción entre ambos.

Las narraciones de las experiencias observadas no incluyen la totalidad de los datos sistematizados; se privilegió la descripción de las secuencias y dinámicas que dan cuenta de las interacciones en el espacio escolar, tomando como eje la pluralidad de culturas que confluyen en él. Se trata de presentar un acercamiento al aula que tome en cuenta un hecho fundamental: las identidades de los ciudadanos mexicanos se ubican entre lo indígena y lo español; no hay posibilidades de demarcar con nitidez las fronteras entre las distintas culturas. En muchas de las regiones estudiadas, la lengua materna ha dejado de hablarse; en otras, se han producido flujos migratorios en que los hablantes de lenguas indígenas niegan su identidad por temor a ser discriminados. En la mayoría de las regiones urbanas de México, persisten los criterios provenientes de visiones racializadas del otro para identificar a quienes pertenecen a los pueblos indígenas, a pesar de las constantes declaraciones acerca de la igualdad de todos los mexicanos.

Los casos presentados permiten acercarse a dos espacios educativos: aquel que se define por lo urbano y mestizo de manera central, y el que se presenta en regiones indígenas¹. Los dos primeros casos (Ixtapaluca y Ciudad Valles) se refieren a escuelas construidas en entornos geográficos en

los que confluyen estratos socioeconómicos diferenciados, donde la relación entre los educandos refleja las concepciones sociales excluyentes y racializadas, de quienes se encuentran en mejor situación económica con respecto a los más desfavorecidos. El tercer caso ilustra el discurso construido sobre la convivencia entre culturas distintas, a la vez que muestra cómo incide la presencia de los niños y niñas rarámuri en la escuela mestiza.

En las regiones indígenas se observaron escuelas oficiales de comunidades localizadas en regiones cuya presencia es mayoritaria. En Santa María Tlahuitoltepec se observó una escuela perteneciente al sistema general², en la que maestros indígenas atienden exclusivamente a niños indígenas; en Juchitán, una escuela que pertenece al subsistema de educación bilingüe indígena, donde la mayoría de los educandos y los maestros son indígenas. En San Cristóbal de las Casas se realizó la investigación en dos escuelas que también pertenecen a este subsistema, pero con una fuerte presencia de los padres de familia, debido a las circunstancias en las que fueron creadas. Finalmente, en Mérida se analizó una escuela indígena bilingüe localizada en una región en la que la lengua materna de los niños y niñas ha sufrido un desplazamiento significativo. La dinámica de interacción y la manera como el docente indígena entiende la inserción en el contexto escolar, está acotada por la concepción curricular que fundamenta su trabajo.

En este estudio se entiende el pluralismo cultural, en su dimensión problemática, como una situación en que las culturas originarias sufren la exclusión y asimetría en las relaciones establecidas con la cultura dominante. Sin embargo, entre las culturas indígenas se registra también un orden jerárquico, siendo consideradas algunas de ellas con mayor prestigio que otras; este hecho repercute en la manera como se establecen las relaciones entre los portadores de identidades indígenas.

En primer lugar, se presentan las observaciones en tres escuelas localizadas en áreas urbanas: en el primer caso se trata de una escuela a la que asisten alumnos hablantes de español como lengua materna, pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos. En el segundo se aborda el análisis de una escuela oficial a la que asisten niños y niñas de diferentes estratos socioeconómicos, en un área suburbana inserta en un contexto indígena, pero cuyos educandos son hablantes de español o bilingües coordinados. En el tercer caso se analiza una escuela urbana inserta en un contexto mestizo, pero que cuenta con alumnos indígenas que viven en un orfanato.

En segundo lugar, todos los casos registrados se seleccionaron en contextos mayoritariamente indígenas, y en todos ellos, la mayoría de los niños, niñas y docentes son indígenas. Se trata de una escuela general y tres escuelas indígenas bilingües. Se da cuenta de la complejidad que representa para los maestros y maestras indígenas trabajar en escuelas acotadas normativamente. Además, se aprecian con mayor nitidez los vicios y errores en la formación de los docentes, a la vez que se intenta dar cuenta de la manera como se establece la relación pedagógica entre miembros de las culturas indígenas.

Una vez realizadas las microetnografías, el grupo colegiado de trabajo que realizó esta investigación realizó un taller en el que se elaboraron las conclusiones que se presentan en el último capítulo.

Categorías indagatorias

Características generales del sistema educativo indígena

En el sistema educativo se advierte un fuerte énfasis en los procesos que la globalización requiere, sobre todo en el área del currículo y en la educación media y superior; sin embargo, el enfoque intercultural y de equidad que implica una perspectiva global no está presente aún en los distintos niveles del sistema educativo, en los que una formación tradicional del maestro y las políticas educativas homogeneizantes y discriminadoras configuran un marco de exclusión o compensación para los niños y niñas indígenas.

Pese a que México jurídicamente se reconoce como una nación pluricultural, como lo señala el texto del artículo 2º de la Constitución, el reconocimiento de la multiculturalidad no ha tenido efectos significativos que modifiquen el hecho de que entre la cultura de la sociedad mayoritaria y las de los pueblos indígenas se generen relaciones de carácter discriminatorio y segregacionista y se perciba la diversidad como problema a superar. Ha predominado una concepción educativa asimilacionista, que se opone a los intentos de aplicar políticas públicas basadas en el pluralismo cultural.

Con base en la legislación actual, la atención a la diversidad cultural se ha comenzado a asumir desde otras perspectivas: en el Plan Nacional de Educación 2000-2006 se configuran cambios profundos, en los que destaca el hecho de que la atención a la diversidad cultural no queda circunscrita a la educación indígena que se ofrece en comunidades o en ciudades donde hay una fuerte presencia de integrantes de dichos pueblos; además, se establece la educación intercultural para toda la población mexicana indígena y no indígena, abarcando a todo el sistema educativo nacional.

En las regiones indígenas, la escuela no siempre refleja las concepciones de poder en las que han sido socializados los educandos, sino que la institución escolar se convierte en una mediación que hace operativas muchas de las concepciones dominantes. Complejos mecanismos de introyección de los conceptos y visión de la cultura dominante con respecto al ejercicio del poder provocan que los docentes—sobre todo, los que pertenecen a los pueblos indígenas— asuman dichas concepciones como legítimas, válidas o verdaderas. Así, el maestro pone en contacto las concepciones dominantes con las que se derivan de las propuestas indígenas, mediante el ejercicio cotidiano de la tarea docente.

La visión estatal de poder como mecanismo de dominación muchas veces es asumida por el docente, en cuyo caso su inserción política en las comunidades se da como intermediario de dicha concepción o ejercicio del poder. Particularmente, en México se presenta esta situación con aquellos maestros que asumen un rol y jerarquía como caciques comunitarios, delegados de partidos o, en algunos casos, dirigentes de las estructuras sindicales; los demás docentes y sus tareas educativas quedan sometidos a su influencia. Estos personajes se convierten en intermediarios entre las estructuras nacionales y las comunidades e instituciones indígenas.

En México, la discriminación racial se expresa de manera sutil y forma parte del pensamiento dominante en la sociedad. Esta discriminación es estructural, ya que durante generaciones se ha conformado un pensamiento para el que la percepción de los miembros de los pueblos indígenas como miembros de “grupos” del más bajo estatus social, político, económico y cultural,

es considerado “normal”. Esta perspectiva se advierte en las actitudes cotidianas hacia los pueblos indígenas, en las que el asimilacionismo ha dejado su impronta, aunque también es característico de las políticas de Estado.

Por ende, la interculturalidad forma parte de los actuales planteamientos de políticas públicas en el ámbito de la educación. Sin embargo, es evidente que los planteamientos políticos no llevarán, en el corto plazo, al establecimiento de dinámicas que conduzcan a una relación entre las culturas basada en el respeto y comprensión de la otredad. De manera esquemática, lo anterior significa que se ha avanzado en la legislación que reconoce la diversidad cultural, sin que se adviertan aún los resultados de las mismas.

En cuanto a la educación ofrecida a los pueblos indígenas, se constata que tiene un carácter compensatorio, y que se les ofrecen servicios insuficientes, inadecuados y de baja calidad. En educación media y superior sufren la exclusión que se deriva de la inexistencia de instituciones apropiadas, así como de la imposibilidad de acceso a los planteles y universidades por falta de recursos económicos y a consecuencia de las bajas capacidades desarrolladas en los ciclos anteriores, dentro de las que destaca el dominio del español, única lengua usada como idioma de instrucción.

Estos factores institucionales se conjugan con la discriminación interpersonal basada en estereotipos y concepciones que forman parte del llamado “sentido común”, socialmente construidas y compartidas por los sujetos de la cultura dominante. En el aspecto educativo, un factor importante que agrava esta discriminación es la formación del docente —cuando ésta se da³—, en concepciones pedagógicas homogeneizantes, de baja calidad y acrílicas; el resultado es una práctica educativa marcada por la discriminación.

En la política educativa sustentada por el Estado mexicano, la interculturalidad no queda circunscrita a los pueblos indígenas; sin embargo, para concretar la propuesta de una educación intercultural para todos tendrán que instrumentarse una serie de acciones que paulatinamente modificarán los servicios que el Estado ofrece. Los cambios en el currículo, pero particularmente en las prácticas educativas, tomarán tiempo en concretarse si se considera, por una parte, que la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha definido tanto la normatividad como las directrices para la educación intercultural, pero enmarcando específicamente a la educación indígena con un enfoque de carácter compensatorio que, al ser evaluado por los propios actores (maestros, padres de familia y estudiantes), es considerado como un subsistema paralelo, pero de menor calidad al que ofrecen las escuelas generales⁴. Por otra parte, la DGEI no contaba, hasta hace cinco años, con las condiciones necesarias y el enfoque que reconociera la necesidad de ofrecer una educación de calidad y culturalmente pertinente a los pueblos indígenas; su objetivo era superar el enorme rezago educativo al que se han visto sometidos dichos pueblos. Actualmente, al plantear una educación intercultural con calidad se reconoce la enorme deuda social que el país tiene con los pueblos originarios.

Asumir las nuevas directrices para abordar la educación indígena en el marco de la educación intercultural, nos obliga a repensar la formación de los docentes bajo nuevos retos; comprender la problemática de la interculturalidad e impulsar el diseño, aplicación y evaluación de propuestas que permitan el logro de objetivos asumidos por el Estado mexicano, tales como la elevación de la calidad de la educación indígena, el reconocimiento de la enseñanza bilingüe e intercultural, y la ampliación de la oferta de educación indígena a todo el sistema de educación básica, cuyos contenidos y estrategias metodológicas de enseñanza resulten culturalmente pertinentes en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo Nacional.

De igual importancia resulta la interrelación de los elementos centrales en la estrategia y la interrelación entre experiencias innovadoras y otras experiencias educativas a fin de recibir insumos probados, con el fin de inspirar y favorecer las adecuaciones contextuales; el situar las experiencias para que las instituciones a través de sus actores eleven la calidad de las prácticas educativas, profundicen la pertinencia cultural y se constituyan en programas que sean equitativos en la prestación del servicio educativo (Avilés y Tovar, 2002).

El subsistema de educación indígena fue creado en 1978, en sustitución del programa educativo anterior, que se ocupaba fundamentalmente de la castellanización de los niños cuya lengua materna no era el español. De la Dirección General de Educación Indígena dependen las escuelas indígenas bilingües, establecidas en regiones indígenas. Aunque la definición del programa implicaba la instrumentación de la educación bilingüe, en la realidad pesaron más las prácticas castellanizadoras por diversos factores, entre los que cabe destacar la formación de los maestros, la falta de metodologías y materiales educativos, y la imprecisión de las orientaciones pedagógicas que reciben los docentes que trabajan en este subsistema.

En el intento de crear la educación bilingüe, se contempló la contratación de maestros indígenas. Dada la escasa escolaridad de los indígenas, fue necesario habilitar como maestros a jóvenes indígenas egresados de la escuela primaria, secundaria y, en los últimos años, del bachillerato, proporcionándoles cursos de formación docente que duraban de quince días a seis meses, y condicionando su inserción laboral a la realización de los estudios necesarios para obtener la licenciatura en educación.

Elementos centrales que orientaron las microetnografías

El educador y el pluralismo cultural

En términos de la investigación, una categoría central es la identificación de las determinaciones políticas que afectan la definición y ejercicio de la docencia, y el papel adoptado por el maestro con respecto a tales determinaciones; es decir, si su actitud es contestataria, si su tarea constituye una mediación, o si es un intermediario de las concepciones dominantes de poder, y la manera en que se expresa esta intermediación. En el caso de la actitud contestataria, es necesario establecer los vínculos que el docente establece con la cultura de resistencia de los pueblos indígenas, o con la situación de marginalidad económica y social de los educandos, y qué impacto tiene sobre su labor educativa.

La interacción en la escuela

Los educandos y los educadores son portadores de las concepciones culturales de los pueblos a los que pertenecen. En el caso de los alumnos, su inserción en el contexto escolar se organiza a partir de sus saberes y vivencias previos; el educador, por su parte, es portador de saberes y conocimientos resultantes de procesos de formación profesional, que a menudo entran en contradicción con sus experiencias vitales e identitarias. Así, la interacción en el aula se configura a partir de lo que cada uno de estos actores aporta a la misma.

Los tres vectores en los que es posible observar la dinámica educativa que se genera en la interacción cotidiana, son:

- El eje de la identidad o la pertinencia educativa, caracterizado en un polo por la homogeneización cultural y en el otro por la multiculturalidad.
- El eje de la convivencia, marcado en un extremo por la intolerancia y en el otro por la fraternidad.
- El tercer eje es el de la equidad, marcado en un polo por la exclusión y en el otro por la inclusión.

En relación con la pertinencia, se pregunta por la relevancia cultural y significatividad de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela; es decir, la manera como se incluyen o no los temas de identidad y diversidad cultural, las actividades de carácter informativo sobre las distintas culturas, y la discusión sobre la necesidad de reconocimiento del otro con respeto a la diferencia, pero en un plano de igualdad. Pero muchos de estos elementos se pueden recoger a través de una definición operativa de la identidad: se trata de reconocer si en la interacción en el aula se da una valoración de la identidad individual y colectiva de los sujetos que aprenden. En lo individual, si se incorporan los intereses, expectativas, necesidades e historia individual de los/las estudiantes y, en lo colectivo, si se reconoce y/o recoge la historia, tradición, cosmovisión y evolución de las culturas originarias de la población que las escuelas atienden. Igualmente, la categoría de diversidad permite otras apreciaciones en el plano operativo: si se da una valoración de las diferencias culturales, estimulando el conocimiento y comprensión de las diversas culturas, y de sus aportes a la riqueza universal. Si se destacan y relacionan ámbitos, contenidos, prácticas y visiones que proceden de la cultura indígena o de procedencia; de la cultura regional y nacional; de la cultura universal como de otras culturas.

En este eje se observa la manera como se hacen presentes los conceptos de multiculturalidad del contexto y el conocimiento de los rasgos culturales

Como procedimientos a aplicar en este aspecto destaca una apreciación acerca de cómo los niños y niñas y el docente asumen la vivencia y la expresión de la propia diferencia cultural y la interacción, la comunicación y el intercambio de los referentes culturales.

En cuanto a la convivencia, se sistematiza a partir de la observación de la interacción en los siguientes aspectos:

- Prácticas de convivencia existentes en tanto expresión de competencias interculturales (entre alumnos, docentes-alumnos, auxiliares, padres).
- Las prácticas pedagógicas intencionadas relacionadas con la convivencia y la formación en valores: la valoración de la diversidad cultural y el compromiso ante los desequilibrios que se producen en razón de esta diferencia (marginación, discriminación, racismo).

Se pueden precisar algunas conductas observables en los dos polos:

- Polo de la intolerancia: indiferencia, actuación sobre la base de estereotipos y prejuicios, negación de derechos, dominación, segregación, invisibilización, asimilación.

- Polo de la fraternidad: cooperación, solidaridad, participación, deliberación, resolución de conflictos, competencias comunicacionales, negociación, defensa de la alteridad... Y también algunas actitudes: apertura, acogida, aceptación, aprecio...

La equidad se entenderá como una consecuencia de los actos y vivencias anteriores. En otras palabras, se establecerá una apreciación acerca de la manera como la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. Aquí es oportuno dar cuenta de:

- Programas de atención de la marginalidad económica y social,
- Programas de atención a la marginalidad educativa,
- Programas de focalización,
- Programas de control de condiciones contextuales.

En el nivel de la institución escolar será necesario analizar el origen de los programas o iniciativas, y la percepción que tienen de estos servicios sus beneficiarios: padres, alumnas y alumnos, comunidad.

Convivencia escolar en contextos socioculturales urbanos

“Lo difícil no es vivir con las personas, lo difícil es comprenderlas”.

José Saramago

Ixtapaluca, Estado de México (caso 1)

El Estado de México⁵ cuenta con una población multicultural; además de los mestizos, nativos del Estado y provenientes de todo el país, se asientan distintas comunidades lingüísticas, tanto originarias como inmigrantes procedentes de otros Estados. Producto de esto, la diversidad cultural muestra otra faceta: la convivencia de pueblos originarios del territorio de esta entidad, con comunidades de inmigrantes, que mantienen nexos y relaciones con sus comunidades de origen, pero que esconden su identidad cuando se desenvuelven en el contexto urbano, para no sufrir la discriminación⁶.

La observación etnográfica se realizó en una escuela primaria de Ixtapaluca, con niños de tercer grado. Ixtapaluca es un municipio calificado como “conurbado” con la zona urbana del Distrito Federal, debido a que pertenece al Estado de México, pero el área urbana del municipio se encuentra unido a la ciudad. En la escuela hay 19 grupos en el turno matutino y 13 en el vespertino. Fue la primera escuela en el municipio, fundada hace 75 años.

El salón de clases muestra materiales didácticos pegados en la pared, el pizarrón, un “rincón de la lectura” junto con un pequeño mueble con libros de cuentos; a un lado se encuentra un reloj que marca con campanadas cada hora y los niños, aunque se encuentren trabajando, cuentan en voz alta el número de campanadas y saben la hora que es; asimismo, hay un espejo situado a la altura de los niños en el que algunos se miran al entrar o salir del salón, sobre todo quienes tienen una alta autoestima. Del lado derecho hay un letrero que dice: “Cuida el agua, es vida”; también se observa una piñata que cuelga en la esquina y a su lado un gran corazón de terciopelo que dice: “Feliz día de San Valentín”, mientras que en la pared posterior hay una lámina de aproximadamente tres por dos metros que dice: “¡Cuánto valor tiene! El poder estudiar”.

El escritorio de la maestra se ubica del lado derecho del pizarrón y detrás de éste un mueble que contiene libros y cuadernos maltratados y en desorden, encima de éste hay un garrafón vacío. En el salón hay cinco filas de bancas para dos alumnos y al frente hay dos pupitres individuales en donde sientan a los niños más traviosos; en total son 44 alumnos, 20 niños y 24 niñas.

Después que la maestra da los buenos días en tono amable, lee en voz alta el libro “El ladrón de tortas”. Los niños se ven muy atentos y sonríen entre ellos; al finalizar la actividad, la profesora integra a todos haciendo preguntas abiertas, como: “¿a quién le gustó?”, “¿qué es lo que más les sorprendió?”. Posteriormente trabaja la escritura, y mientras los niños sacan su cuaderno algunos platican entre sí, la actividad consistió en remarcar ejercicios de caligrafía, recortarlos y pegarlos en sus cuadernos. Ante las dudas surgidas durante la actividad, nunca se dirigieron a la profesora y sólo se consultaban entre ellos, pues ella se dedicó a calificar algunos cuadernos sin hacer caso de lo que ocurría en el salón. Mientras tanto, un niño (el más inquieto) pasa a las bancas de los compañeros diciendo en tono amenazante: “¡Me debes!”; los compañeros, asustados, respondían que no le debían nada, a lo que él completaba: “...respeto”.

Mientras sucede esta actividad, la profesora se sale del aula y se genera un bullicio ensordecedor; unos niños se pelean, otros se insultan, se jalonean, se agreden físicamente, incluso utilizan frases como: “¿A ver quién le quitó la pelota a esta niña?”, refiriéndose a un niño. El niño más travieso comenta: “Soy el más latoso pero el más abusado; mi mamá quiere que me comporte, pero mientras saque diez no le importa”.

Cuando regresa, les dice que verán el tema de ortografía; mientras buscan en el diccionario la palabra instructivo, se vuelve a ausentar del aula. Un niño grande agarra de la oreja a uno más pequeño y éste lo corretea en todo el salón; unos niños se golpean, se avientan, nuevamente el salón se encuentra en caos; el mismo niño que pasaba a los lugares le da un golpe en la cabeza a otro que está descuidado con la caja de lápices y éste se pone a llorar, mientras tanto dos niños inician una pelea, ello provoca un jaloneo de orejas en todo el salón. Unas niñas se insultan por poner la misma definición encontrada en el diccionario. Alberto, el niño travieso, les dice a sus compañeros: “Nuestros papás ya están echados a perder, sus articulaciones ya no sirven, si se agachan ya no pueden levantarse...”. Al llegar la profesora el desorden continúa y sólo algunos vuelven a sus lugares; levantando un poco la voz, les dice que es hora de entregar las libretas y de forma cordial da un minuto más a los niños que no han terminado.

Se observa que Zyanya, sentada junto a Ricardo, le avienta su libreta al piso, gritándole que como sus “cosas” son puras porquerías, éstas deben estar en el suelo, y dado que las suyas son buenas, éstas sí deben estar en la banca, ante lo cual Ricardo no responde, y agachado recoge la libreta del piso, se recorre hasta la orilla de la banca e intenta realizar su plana.

En el caso observado se encuentra una marcada oposición entre dos alumnos, que expresa antagonismo y desigualdad: Zyanya (niña blanca, de buena posición económica y que ha vivido en la Ciudad de México y Jalisco) y Ricardo (niño moreno, de bajos recursos, quien vive en una población rural, cerca de una zona tabiguera). Sin embargo, y pese al nivel de discriminación de algunos niños a este pequeño y a su hermano menor, esto no se puede generalizar a todos los alumnos de la escuela primaria, pues hay un sector que mantiene relaciones sociales aparentemente equitativas; y el trato con sus demás compañeros es imparcial. Incluso, se observa concordancia entre lo que el niño comenta y cómo actúa en la escuela:

Joseph: “Yo no creo que esté bien eso de tratar mal, a ellos no los tratan así. Luego hay niños que no se juntan porque casi no tienen dinero, los otros sí. Pero los maestros no son así, ni la directora. Lo que hay que hacer es respetar, y respetar es ser amigo”.

La discriminación se manifiesta en diferentes ámbitos; uno de ellos se da donde las características fenotípicas de los niños producen ciertas diferencias o preferencias, ya sea entre ellos mismos o en relación con sus profesores.

En esta escuela existen formas cotidianas de exclusión y trato que segregan a un determinado grupo de niños, en este caso a los de más bajos recursos y con ciertas características físicas (fenotípicas). Es discriminado quien lleva el uniforme “viejo” (maltratado, desgastado), el que no va aseado, el que no lleva “accesorios” de moda (cajas de lápices con personajes de caricaturas o gomas con diferentes formas), o el que lleva el refrigerio “sin chiste” (un taco o torta sencillos y un vaso con agua), como los mismos niños lo dicen. Regularmente, las situaciones de discriminación se ligan a la posición económica de las personas y a niveles de poder que se producen en las relaciones sociales; se puede ser travieso sin recibir señalamientos si el estatus y las calificaciones

son buenas: saber es poder. No se habla de diferencias entre estratos sociales en el sentido estricto del concepto, sino que la posición económica determina en gran medida el trato hacia los segmentos más desfavorecidos de la sociedad:

Zyanya: “Está mejor que en una [escuela] particular, porque ahí tienes que pagar; tienes que respetar a tus amigos, aunque aquí también. Allá tienes que ir a la dirección si algo te hacen, aquí no. Aquí hay niños de diferente posición económica, pero a lo mejor sí, a lo mejor no se nota. Yo veo que no hay diferencia, pero sí he visto que hay niños que traen zapatos menos caros. Sí hay niños más pobres. Yo digo que aunque te compren cosas pues no es para presumir, porque no está bien presumir porque haces sentir mal a otras personas que no lo tienen”.

Cuando se le pregunta si cree que hay niños que tratan mal a los más pobres, contesta: “Sí, sí hay. Yo tengo una amiga que se sienta al lado de mí, y le dice a un niño que la verdad sí huele feo, y le dice: ‘Te me largas de aquí’, así le dice”. Cuando se le explica que la discriminación es sentirte superior a los otros, decirles o hacerles cosas que los hagan sentir mal o cosas que les lastimen:

“¡Ah! ¡Mi amiga hace eso, discrimina y discrimina a Ricardo! Porque le dice: ‘Te me vas a largar, ay hueles feo, fuchi, piojos’, le dice. Y Ricardo nomás se queda callado, no se junta con muchos niños, nomás con su hermano, yo creo porque le dicen cosas malas, porque lo ven pobre, lo tratan así, porque huele feo, huele a granja, y un niño le dice que de seguro cuando su mamá va por el mole va por el excremento de la vaca”.

Pero observemos el testimonio de Ricardo: “Sí, esta Monserrat y Zyanya... no me quieren, siempre me dicen muchas cosas, que yo vivo lejos, que no me apuro a hacer mis tareas, y todos los días que vengo, que me sentaba, me decía: ‘¡Apúrate o te bajo al suelo!’”.

¿Y tú qué sientes cuando te dice eso? “¡Nada!” (y se le quiebra la voz). ¿Crees que hay diferentes tipos de niños en esta escuela? “Sí, porque pus... me quieren y unos juegan conmigo, pero yo juego con mi hermano, porque a veces le pegan... sus amigos... no dejan que jueguen con él”.

El sentido de pertenencia, expresado a través de una identidad determinada, lo contrapone con lo ajeno, lo extraño como elemento de construcción de la discriminación. En última instancia, la discriminación fácilmente se asocia con el etnocentrismo como característica de una identidad y produce la xenofobia frente a la presencia diferente del otro. La discriminación es socialmente construida en las relaciones cotidianas y se encuentra sujeta a múltiples transformaciones. Se trata de una dimensión fundamental en la organización social y los significados culturales producidos en el interior de la sociedad.

El lugar de origen, los lugares en que han vivido y en el que viven los niños, conlleva un cierto grado de prestigio frente a sus compañeros, y por ello, los que tienen la experiencia de haber vivido en otras ciudades lo ostentan. Esto nos lleva a pensar que la formación en las diferencias está vinculada al proceso identitario, es decir, a la manera en la que los significados se comparten al interior de un grupo social y, a la vez, cómo se van transformando a lo largo del tiempo; los significados compartidos dan coherencia al tejido social, en tanto que cada individuo aprende una versión de las reglas de “clasificación racial” y el lugar de su propia identidad respecto a éstas, en la cual todos están de una u otra forma insertos. La diferencia se convierte así en un “sentido común”: una forma de comprender, explicar y actuar en el mundo, como lo muestra el siguiente diálogo:

Ricardo: “¿Por qué eres tan callado? ‘Pus así soy yo... ¡me da pena!’ Pero yo te vi jugando. ‘Juego, pero hablo poquito... es que me da pena, porque luego hay tías y... y... y luego... luego... la semana pasada vinieron este... su hija de mi papá que ella... su esposa de mi papá se murió, pero su hija se llama Margarita y el... y la niña estaba chiquita donde nació y... porque le pegaron en el estómago y abortó, creo una señora le pegó, pero no sé”.

Dentro del aula se observó que es en el plano individual donde se construye la imagen del otro, con una captación subjetiva y no neutra del prójimo, es decir, en una proyección de nuestras categorías de juicio, de nuestra simpatía, empatía, de nuestros miedos y nuestras fantasías; el otro suele ser parte de uno mismo en una versión negada o renegada; así como la actitud de discriminación también consiste en juzgar al prójimo con relación a uno mismo. La construcción imaginaria y negativa del otro consiste en juzgarlo, no con relación a sí mismo, sino con respecto a nuestra propia figuración, que regularmente consiste en resaltar atributos físicos o socioeconómicos que supuestamente informan de conductas, de cultura y personalidad para justificar relaciones de dominación y exclusión que constituyen formas elementales de discriminación. Al respecto, la directora de la primaria comenta:

“Yo pienso que la discriminación es algo injusto cuando se lleva a cabo, y lo vemos en la selección de alumnos para una escolta, ha habido ocasiones que los niños lloran porque no se les escoge. Las niñas de la escolta son primeramente que tengan presencia, la manera de marchar, estatura, gallardía, seguridad, coordinación son aspectos que se toman en cuenta y con uno que no se tome en cuenta ya no queda bien... Yo creo que no hay discriminación en los niños, y tampoco entre los maestros, no, no, ni de los niños con los maestros”.

Al preguntarle si considera que en la escuela conviven niños de diferentes culturas, responde:

“Sí, pero yo creo que no existe la diferencia porque al final los niños se integran, hay alumnos de familias muy humildes, pero al final se relacionan con los demás niños, forman equipos y algunas familias conviven entre sí. Tenemos escuela para padres y se dan pláticas a los padres de familia y se convive un poco; también tenemos dos veces por año unas kermeses y los padres conviven por humildes que sean y participan, no se ve diferencia ni separación; en las campañas de limpieza casi siempre son los mismos los que vienen, pero en la escuela sí tenemos un pluralismo”.

Siguiendo esta idea, Zyanya comenta lo siguiente:

“Solamente la maestra Magdalena tenía un consentido nomás, era la niña que siempre le llevaba fruta, lunch... ¡yo! (haciendo una mueca de orgullo y señalándose a sí misma). Porque yo era inteligente y sacaba diez”. ¿Y qué dicen los otros niños? “Pues ya no se querían juntar conmigo por lo mismo, yo creo que les daba envidia, pero no me importa; yo tengo mi inteligencia y no la pienso regalar!”.

Mientras tanto, la maestra de tercer grado comenta:

“Sí he notado que hay discriminación en la escuela, en algunos casos, sí, no en todos. En este ciclo escolar noté a un alumno, y creo que hay un solo caso o dos en todo el grupo, y principalmente lo noto por la condición social. Hay veces que no los toleran o no quieren convivir con ellos. Entre maestro-alumno a lo mejor sí, o sea, sí he notado muy poco, pero he notado que por su condición tratamos mejor al que viene bien vestido, que al que viene con la ropita más humilde; yo no lo hago en mi caso, pero sí lo he notado en otros compañeros maestros; y entre los niños también se nota, no es mucho porque casi todos son de la misma condición económica, pero sí hay casos de niños campesinos, por ejemplo; y sí se nota un poco, ellos me han dicho: ‘¡Ay, maestra! Ese niño no lo siente aquí, huele mal’. Eso es lo que me han manifestado a mí”.

La segregación, la discriminación, la violencia, el odio y el rechazo son categorías empíricas susceptibles de operar en distintos niveles. La base de la discriminación se presenta, entonces, en la imposibilidad de asumir la existencia del otro como legítimo, para establecer una relación de respeto al convivir en un mismo espacio sociocultural dentro del cual se van nutriendo todos los involucrados en el proceso de crecimiento y aprendizaje. En este escenario se ve reforzada la adopción de características principalmente negativas, que parecen ser las que adquieren mayor predominio, pues sobre ellas actúa una fuerza invisible persistente y efectiva, ya que la negación más o menos consciente de esta realidad permite su afianzamiento de forma casi imperceptible.

Respecto a la discriminación observada en primaria, se expresa lo siguiente:

Zyanya: “Yo no vengo en la tarde porque dice mi mamá: ‘¡Ay no!, en la tarde te vas a hacer floja’. Yo le dije a mi mamá que me metiera en la tarde, pero dijo que no, que en la tarde vienen puros flojos”.

La madre de familia y al mismo tiempo docente de la escuela comenta:

“Aquí en la primaria pienso que sí hay diferencia entre el turno matutino y el vespertino; bueno, por lo que he escuchado de compañeros maestros, es que en el turno vespertino los niños son de más bajos recursos económicos. Por decir, si al profesor se le ocurre pedir algún material para trabajar en alguna materia, en la mañana casi no hay problema, pero en la tarde sí. Pero además en el turno vespertino como que hay más problemas familiares: niños golpeados, niños de desintegración familiar, mamás solteras. Yo creo que posiblemente los padres, por la misma situación en que se encuentran, es más fácil que estén en el turno vespertino que en el matutino, porque a lo mejor por su fuente de trabajo se les hace más fácil, para que no se queden sin escuela, mandarlos al turno vespertino. Pero no hay una selección por parte de la escuela, los niños no son seleccionados por la institución, sino que hay un programa que dice tal niño a tal turno; también depende del sistema que se está llevando a cabo. Al parecer incluye lo del domicilio, porque también hay niños muy listos en el turno vespertino”.

Continuando con la diferencia entre los turnos, la profesora de tercer grado responde:

“Sí, todo esto desencadena en la cuestión económica; yo creo que como trabajan las madres de familia, pues es en la tarde cuando pueden traer a sus hijos. Pero no hay una selección de la escuela de mandar a los niños más pobres en la tarde; aquí se reciben en las tardes”.

Y por último, la directora afirma:

“Anteriormente sí, pero ahora se ha ido erradicando poco a poco. Antes los alumnos de la mañana venían mejor vestidos, pero también se ha dado que como muchos de los papás de los niños tienen relaciones con el municipio y se dirigen a la supervisión o directamente a la dirección para que se acepten, y como el municipio nos apoya, pues nosotros apoyamos esos casos. Pero actualmente en la tarde tenemos alumnos con el mismo desempeño que en la mañana. Y ya no es tan marcada la diferencia como antes. Los niños de familias desintegradas estaban en las tardes, creo que porque no había vínculos con la autoridad. Ahora tenemos niños muy pobres que viven cerca de la escuela y están en la mañana”.

Estas acciones implican procesos sociales de exclusión e incorporación que dependen de la interacción y aceptación, que generalmente son el fundamento mismo sobre el cual están contruidos los sistemas sociales que las contienen⁷.

Así, la discriminación, como fenómeno planetario y de considerable densidad histórica, se define de manera amplia como sinónimo de exclusión o de rechazo a la alteridad. Por lo tanto, dentro de la discriminación, los prejuicios y comportamientos no pueden explicarse si se prescinde de la dicotomía que se gesta en el proceso identitario.

Siguiendo a Dollard, rescatamos su idea de que en todo individuo las restricciones experimentadas durante la infancia y los problemas de la vida adulta crean frustraciones y, como respuesta a estas últimas, agresividad y hostilidad que no se expresa en el interior del grupo, y por lo tanto se irá a descargar en otro lugar⁸; esto está ocurriendo dentro del aula y en la escuela misma.

Parece que los criterios para identificar y reconocer las distintas formas de discriminación en las escuelas y sus dimensiones son: las actitudes (opiniones, creencias y estereotipos, las cuales marcan una distancia entre el discurso y la práctica), los comportamientos o las prácticas sociales, y los funcionamientos institucionales de tipo excluyente (la discriminación institucional).

Finalmente, y como ya se había mencionado, la discriminación tiene que ver con las construcciones y las interpretaciones de los otros, diferentes de “nosotros” y opuestos a “nosotros”. El reto es, entonces, elaborar y ordenar los conceptos que nos permitan establecer la relación entre las diversas expresiones de la discriminación en la escuela en diferentes niveles, desde el empírico hasta el subjetivo, para desencarnar los siguientes testimonios de maestras que abordan la idea de crear un ambiente equitativo y considerar la diversidad cultural como un valor al interior de la sala de clases:

Como maestra, ¿qué haría para que el trato a los niños fuera equitativo?

“Pues primeramente hablar con los niños sobre el compañerismo y respeto a los compañeros; los valores para que esta situación no se dé. Pero aquí en la escuela entre compañeros de trabajo no se da eso de la discriminación”.

¿Cómo maneja usted esa discriminación en el salón, o la desigualdad?

“Bueno... para empezar, precisamente por eso se les pide el uniforme de que todos los niños vengan iguales, precisamente para evitar eso. Porque hay niños que viven bien, y los papás les

pueden comprar buena ropa, y hay otros con escasos recursos económicos, apenas si les alcanza. A veces los niños manifiestan lo que traen, y se les inculca que traigan el uniforme, por eso se les inculcan valores a los niños y a los padres de familia. Además yo los siento, primero por estatura y también se consideran a los niños que no alcanzan a visualizar bien, hasta adelante. Yo los intercambio seguido a los niños y a las niñas; cuando un niño me está flojeando, lo siento con una niña que pues se apura, o a ver que por lo menos que eche más ganas”.

¿Qué habría de hacerse para que exista equidad en la escuela y en el aula? (profesora de tercer grado):

“Yo creo que sería difícil, pero sí se podría trabajar con ellos o usar técnicas para que se integran. Lo que hacemos con base en los programas es que trabajamos con valores, pero yo pienso que lo que ha pasado es que por trabajar los dos en un matrimonio se ha descuidado a los niños, por eso hay más familias desintegradas; en Ixtapaluca hay muchas madres solteras, dejadas, divorciadas, yo creo que porque hay más libertad; el mismo medio nos absorbe y pues antes aguantaban más”.

Al término de la entrevista, la maestra comenta:

“La verdad es que sí hay intereses por los niños que más tienen, porque hay un niño que yo lo tuve en primer año y el Día del Maestro y en Navidad sus papás regalan oro, pero buen oro, no de 14 kilates, del bueno de 18 kilates, y como yo lo comenté, pues ahora las maestras se pelean por tener al niño en su grupo; a mí no me lo pelearon, porque pues era la primera vez y no sabían que sus papás regalan oro”.

Ciudad Valles, San Luis Potosí (caso 2)

El Estado de San Luis Potosí cuenta con 235.253 hablantes de lenguas indígenas. La mayoría de ellos pertenecen a tres comunidades lingüísticas: nahuatl, asentados en siete municipios y que constituyen el 58% del total; tenek o huasteco, que viven en 11 municipios y abarcan el 28%, y pame, habitantes de un municipio que concentra el 8%⁹ (Nahmad y Carrasco, 2002) (ver cuadro 2).

La observación se realizó en una escuela primaria de Ciudad Valles, ubicada en la región conocida como Huasteca potosina, en la que se asientan dos de las comunidades lingüísticas mencionadas, que conviven con hablantes de español. Localizada en el noreste del país, es un centro urbano de importancia que constituye un punto de confluencia de los hablantes de nahuatl y tenek, la mayoría de los cuales son bilingües. En el contexto urbano, no obstante, las identidades nahuatl y tenek se diluyen, resaltando la presencia de los hablantes de español.

La escuela cuenta con diez aulas, una oficina de dirección y un anexo que es utilizado para los mismos fines: sanitarios, cooperativa escolar, campo deportivo y cancha de usos múltiples. Asisten alumnos distribuidos en dos turnos (matutino y vespertino). El primero tiene diez grupos; el segundo, seis, y usa las aulas asignadas por el director del turno matutino, quien mantiene cerradas con candado las cuatro restantes, que también son las que están en mejores condiciones. Igualmente, el turno vespertino no usa las instalaciones de la cooperativa escolar, y recientemente se acondicionó un espacio para la directora, quien lleva menos de un año en funciones.

La escuela se encuentra localizada en un ejido, que a su vez colinda con otros tres, una colonia y dos fraccionamientos; los estratos económicos de los habitantes se ubican en los de ingresos medio y alto, para los dos fraccionamientos, y bajos ingresos con marginación para la colonia y los ejidos. Los alumnos son descendientes de familias tenek y nahuatl, pero no es visible el manejo de la identidad de los estudiantes como dato explícito por los educadores y directores. Tampoco los educandos o sus familias externalizan comportamientos identitarios relacionados con las culturas indígenas originarias de este municipio.

La directora expresó que el plantel es considerado por maestros y padres como refugio de niños rechazados de las escuelas aledañas. Dentro del propio plantel, el turno matutino cuenta con mayor reconocimiento por sus méritos académicos, en comparación con el vespertino; a este último asisten “...los niños del sector que no tienen y los que no pueden, y en el turno matutino, los que tienen y pueden”. Independiente de las definiciones contenidas en las políticas públicas de educación, se genera una jerarquía entre los planteles basada, en apariencia, en el prestigio académico, pero que en realidad enmascara las diferencias socioeconómicas entre los educandos.

Las expectativas de los profesores reflejan una falta de motivación para atender a alumnos de familias de escasos recursos y que no tienen posibilidades de continuar sus estudios, ya que algunos apenas terminan la primaria y se retiran para comenzar a laborar.

Se seleccionó el grupo de tercer grado del turno vespertino, que cuenta con 10 niñas y 13 niños. Sus edades oscilan entre los 8 y los 12 años¹⁰. El aula cuenta con siete filas donde los alumnos se distribuyen conforme van llegando. Sin embargo, una niña y cuatro niños se mantienen aislados al fondo del salón, separados de los demás por una fila completamente desocupada. En esta última fila se sienta Gustavo, un niño señalado por los demás por preferir jugar con las niñas y no con ellos. En las actividades de educación física no se integra a los juegos y permanece separado del resto del grupo; no le agradan las actividades que implican esfuerzo físico. Parecen no importarle los señalamientos de sus compañeros, ya que en el salón convive con todos, pero especialmente con una niña de 11 años que se sienta junto a él y que se comporta maternalmente. Gustavo es constantemente agredido, física y verbalmente, por los otros niños de su grupo.

Los patrones de comportamiento de los niños y niñas hacen evidentes los estereotipos de género. El comportamiento asociado en ellos con la masculinidad—rudeza, relaciones preferenciales entre sujetos del mismo sexo, percepción de inferioridad asociada con el género femenino— opera como marcador de identidad en el que se hace visible la presión social hacia Gustavo, en tanto que asume comportamientos considerados inadecuados, dando lugar al trato violento, del cual la maestra no se entera; en apariencia, esta situación no tiene efectos sobre la conducta del niño. Asimismo, quien porta los atributos femeninos más apreciados—maternalidad— se convierte en la persona con quien mayor interacción tiene Gustavo.

La maestra del grupo, que ha egresado de la Normal Superior¹¹ con la especialidad en Ciencias Sociales, muestra en su desempeño una falta de control del grupo que permite que el ambiente del aula sea desorganizado y poco apto para el aprendizaje. A la vez que les permite deambular por todo el salón—cosa que los niños hacen constantemente sin ser tomados en cuenta—, les prohíbe que ayuden a algún compañero que lo solicita y los induce a pedirle a ella el apoyo.

Carla, con una voz suave que expresa timidez, le dice a la maestra que ya terminó la actividad anterior y solicita que le diga qué tiene que hacer ahora; la maestra la ignora porque atiende a los niños que se han amontonado alrededor para que les revise sus trabajos. Resignándose ante la actitud de la maestra, Carla busca qué hacer observando a sus compañeros y poniéndose a leer las instrucciones, y comienza a trabajar.

En una charla con la profesora, cuenta que siendo estudiante sufrió la discriminación porque estudió en una escuela a la que asistían hijos de hacendados y propietarios de ranchos junto con los niños del ejido, cuyas familias se encontraban en una condición económica precaria. Constantemente, los niños de familias en mejor posición económica hacían ostentación de su ropa, mochilas, zapatos en buen estado, señalando las carencias de los otros niños.

Sin embargo, la maestra consideró que en su salón no hay discriminación, ya que “todos platican entre sí”. Sus afirmaciones no son coherentes con las observaciones: hay niños que manifiestan no tener amigos, sino que los otros niños sólo son compañeros de grupo. La maestra insiste que son amigos si se comunican entre ellos; los niños argumentan que esto sólo sucede en el recreo, cuando están jugando.

Asimismo, se observaron manifestaciones de violencia originadas por la pertenencia a estratos socioeconómicos distintos; siempre fueron iniciados por los niños que pertenecen a los niveles más altos, quienes agredían física y verbalmente a los de menores ingresos, identificados externamente a partir de aspectos tales como vestir de una manera más pobre, mostrar rasgos característicos de los indígenas o vivir en los ejidos o colonia, que son comunidades consideradas como marginales. Se refleja en estos comportamientos la presencia de factores de intolerancia que provienen del contexto social, y que no están exentas de una visión racializada del otro, pero que la escuela considera “normales”. En el caso analizado, la presencia de estos comportamientos se combina con la incompetencia de la profesora para controlar al grupo, lo que da lugar a que la agresión verbal y física se constituyan en formas legitimadas de interacción en el aula.

Estos elementos no fueron percibidos por la maestra, pero tampoco por los otros educadores ni por la directora.

Después de las vacaciones de Semana Santa se reanuda la observación de aula. Es el primer día de clases y el de examen bimestral en toda la escuela. Se observan actitudes muy diversas de cada maestro en la forma de aplicación del examen, ya que los de los grados superiores a tercero parecieran tener todo bajo control, salvo algunas situaciones de niños que platican sobre el examen, pero al parecer lo hacen bajo la complacencia del profesor. En segundo grado se escucha a la profesora dirigirse a los alumnos a base de gritos y reclamos. Éstos esperan que la maestra les dé las instrucciones precisas de lo que tienen que hacer. En primer grado el examen se desarrolla bajo la dirección del profesor, ya que son niños que en su mayoría no saben seguir instrucciones por escrito, por lo que esperan que éstas les sean leídas.

En todo los salones se observa la libertad que tienen los alumnos para platicar durante el examen, a pesar que los profesores tratan de mantener el “orden” en el grupo, sin conseguirlo.

En este tiempo se pudieron observar algunas situaciones que constituyen manifestaciones de violencia entre los alumnos y de la maestra hacia los alumnos.

La primera situación se desarrolla al iniciar la semana, con Víctor, un niño que continuamente falta (en esta semana faltó martes y miércoles). De manera constante está teniendo enfrentamientos con sus compañeros. Juega al karateka, los empuja, les pega en la cabeza, los reta a golpes; manifiesta este comportamiento también hacia las niñas, pero en menor grado, ya que éstas lo ignoran.

La violencia forma parte de las interacciones cotidianas dentro del aula, y no recibe una atención especial por parte de la maestra. Entre otras situaciones, se registraron las siguientes: cuando algún niño le solicita algo a otro, un lápiz por ejemplo, se lo presta de mala gana y se lo lanza. Se golpean constantemente con cartulinas o con lo que tengan a su alcance. Miguel tose intencionalmente sobre Guadalupe, quien lo empuja y le grita para que se retire.

Ángel es un niño que tiene 9 años y reprobó el primer grado, y durante toda la semana se manifestó enojado particularmente con la maestra, ya que tiene muy poca iniciativa y se necesita estar constantemente atento a él para que haga algo. Siempre está disconforme, molesto; de todo se queja y constantemente le dice a la profesora que no va a trabajar. La forma de intentar que trabaje es intimidándolo con sacarlo del salón, ya que ni trabaja ni deja trabajar a los demás. En el examen del lunes llegó un momento en que lo aventó sobre el escritorio diciendo: “¡Ya no hago nada!”. Por insistencia de la maestra retomó el examen, pero siguió alegando constantemente.

Marcos se lanzó sobre Guadalupe tomándola del cuello, ya que ésta comparó a otra persona con su papá. Después de este incidente, la maestra se acerca a Marcos y le empuja las piernas para acomodarlo en la silla, ya que está de lado. La maestra hace esto con cada niño para sentarlo: los toma del brazo y los presiona con fuerza; los empuja hacia donde está su banco o me señala diciéndoles en voz baja que los estoy viendo y anotando. Como puede advertirse, la maestra comparte con los niños los comportamientos agresivos e intimidatorios.

En cierto momento se genera un conflicto entre Mayra y Carla, ya que esta última acusa a la otra de haberle robado su dinero. La maestra interviene en el alboroto y las amedrenta diciéndoles que las va a mandar con la directora, quien tiene fama de enojona. Tardan un buen rato conversando; al final aparece el dinero, pero Carla está convencida que lo había tomado su compañera, quien también es acusada por los demás.

Entre José Luis y Marcos se genera una discusión porque este último le quitó unos tazos¹² a José Luis; éste lo toma de la camisa jalándolo y el otro responde con golpes. Ya parecía que se calmaba la situación, pero José Luis pateó el banco donde está Marcos. Éste se para, pero va directo a Guadalupe y le quita un cuaderno de su pupitre; ella reacciona con rapidez y trata de golpearlo, y Marcos sólo se cubre con las manos la cabeza; esta reacción es muy diferente a la que tuvo con José Luis; pareciera que guardan distancia para no agredir a las mujeres.

La maestra le quita a la fuerza los tazos al grupo donde está Ángel, Roberto y José Luis, reaccionando sólo Ángel con un berrinche y gritando. La maestra los pone a trabajar, pero Ángel dice que no trae lo que pide, a lo que le contesta en tono fuerte y molesta: “¡Usted nunca tiene nada, ya póngase a trabajar!”. Guadalupe le sugiere a la maestra que quien no termine no lo deje salir al recreo, lo que hace ver que acude a algunos castigos cuando no cumplen. Sin embargo, estas medidas disciplinarias no fueron observadas.

A un alumno se le cae un lápiz y al momento de quererlo levantar, Ángel intenta pateárselo para que no lo alcance; no lo logra y reacciona con enojo.

Por otro lado, Manuel está empujando la puerta tratando de presionar contra la pared a una compañerita que está haciendo unos recortes y cuida no tirar basura (tras la puerta está el bote), mientras que otros niños tiran sin ninguna preocupación la basura en el piso.

Algunos niños ponen atención a la ropa como manifestación de identificación con los cholos¹³, ya que uno de ellos le señala a Miguel que su pantalón no es cholo, a lo que le contesta que ya se va a comprar otro que sí está más grande y flojo, tal como visten los que le señalan.

Servando y Pablo forcejean y se manotean por una diferencia de opiniones. Se separan sin llegar a mayores consecuencias y siguen platicando como si nada hubiera ocurrido.

Destaca un incidente en que Víctor juega a las vencidas con Servando y Enrique, tratando que le ganen. Este último se deja ganar y Víctor se molesta diciendo: “Hasta el más menso me gana”, y pregunta a los demás: “¿Verdad que él es el más menso...?”, recibiendo la aprobación de todos. Después de esto, se para y sale del salón; la maestra le llama para que no lo haga, pero él la ignora.

José Luis está parado en la puerta; la maestra le pide que se meta y como no lo hace, ésta se acerca y lo jala hacia el salón, a lo que José Luis le dice: “¡No me meta!”, reclamándole.

Ante todo esto, la maestra se muestra indiferente, sólo en algunas ocasiones intenta controlar la situación, lográndolo muy pocas veces y a base de intimidaciones, jalones y amenazas. Tiene como estrategia para tranquilizarlos el tomarlos del brazo y darles un apretón de manera que el niño sienta la fuerza que hace al presionarlo.

No se observan situaciones de discriminación entendida como exclusión con base en criterios étnicos. El desorden que se genera y la manera como lo resuelven los pequeños muestra que las principales tensiones en el aula se resuelven de manera violenta, y que muchas de ellas se originan en el contexto social y económico del que provienen la mayoría de los educandos.

En el aula hay dos niños que se manifiestan indiferentes a lo que sucede, ya que mientras el resto platica, juega, se pelea, grita, se pasea en el salón, ellos se mantienen en su silla, sin participar en la conversación de los niños más cercanos, limitándose a mirar lo que pasa y a escuchar.

Es hasta el cuarto día de haber iniciado las clases que se presenta Perla, una niña de 11 años. Vive en una casa rentada en la colonia Lázaro Cárdenas. Reprobó tercer año dos veces y esta es la tercera vez que lo cursa, ya que viene de una escuela que pertenece a Xilitla, lugar donde reprobó una vez; luego se vino a Ciudad Valles antes de terminar, y como consecuencia volvió a perder el año, ingresando desde el inicio del ciclo, pero nuevamente a tercero. Parece ser muy madura, ya que platica con una seguridad muy poco común entre esos niños. Tiene cuatro hermanos, es hija de padres separados, siendo el más pequeño medio hermano, ya que es hijo de otro señor que conoció su mamá, pero que es casado, por lo que no vive con ellos, sino con su otra familia. Su mamá abandonó a su papá porque no trabajaba, y al venirse a Ciudad Valles (donde viven rentando), él se fue a Estados Unidos y se olvidó de ellos. No se muestra muy conforme con la relación que tiene su madre con el papá de su hermanito, ya que cada vez que los visita se pelea con su mamá, por lo que ella y su hermano (que está en sexto año en la misma escuela) se salen de la casa y se van con una tía que vive en una unidad habitacional colindante con su colonia. Como los pleitos son constantes, ella le dice a su mamá que ya deje a ese señor y que se ponga a trabajar, pero su mamá no quiere y se enoja con ellos. Tiene una hermana de 16 años en el bachillerato, pero que no vive con ellos, ya que no se quiso venir a Ciudad Valles, quedándose en Xilitla, lugar donde trabaja como empleada para pagarse sus estudios.

Por otro lado está Víctor, un niño de 11 años, es el mayor de su familia y vive con su papá y mamá en el ejido Troncones, lugar del que se llega a la escuela en 10 minutos caminando. De este niño ya había referencias por parte de la maestra, quien manifestó que constantemente falta a clases, pero que no hay problema porque le avisa. Ella dice que es porque como su papá es albañil, Víctor se queda a ayudarlo a trabajar, ya que con lo que gana no le alcanza a su papá. Lo señala como un niño muy inteligente. No hace referencia a la agresividad observada en él; tampoco la directora ha recibido quejas del niño, ni de las continuas faltas.

Víctor cuenta que no ha reprobado ningún año, que no ingresó a primero hasta los nueve, ya que sus papás no lo mandaron antes a la escuela. No hizo jardín de niños y tiene dos hermanos en primero, uno que fue reprobado en otra escuela y rechazado por no pronunciar bien la “s” y la “r” (se refiere a una escuela que en Ciudad Valles tiene “buen prestigio” entre la comunidad) y otro que acaba de cumplir seis años, y del que dice: “Ése sí va bien”.

Al indagar sobre la agresividad, manifestó ser muy tranquilo, que no le gusta agredir a los demás y que lo que hace es sólo porque los otros lo molestan, que sólo se defiende, aunque lo observado hace ver que en todo momento está agrediendo a los demás.

Al preguntársele los motivos por los cuales no asiste regularmente a clases, no coincide con lo expresado por la maestra, ya que, según él, falta porque en ocasiones su mamá sale y lo deja de responsable de los demás hermanos. Asimismo, hay ocasiones que un tío que vive en el centro y que tiene un negocio lo invita a trabajar cargando cajas. No lo hace por necesidad, ya que el dinero que gana es para él y en ningún momento manifestó que se lo daba a su familia para ayudarlos. También reconoció que en ocasiones prefiere quedarse jugando que ir a la escuela.

Lo anterior hace evidente que la profesora jefe desconoce a la mayoría de sus alumnos; con Víctor no ha tenido ningún acercamiento para conocerlo y buscar alternativas para que no falte.

Finalmente, no se detectaron incidentes de violencia durante el recreo, todos los niños juegan al fútbol, otros se corretean, se suben a unos juegos que tienen en el patio, otros simplemente se pasean por la escuela. La directora contó que cuando ella llegó al colegio había pleitos por todos lados; apenas comenzaba el recreo y los que jugaban fútbol no duraban ni 10 minutos cuando ya se había armado el pleito entre varios niños.

En la actualidad ya no se dan estas situaciones, pues todo aquel que sea sorprendido peleándose es castigado por la directora recogiendo la basura de toda la escuela y selecciona un árbol para que bajo su sombra se pongan a levantar, de una por una, las hojas que ha tumbado el aire. Esto, según ella, le ha dado buenos resultados.

Como puede advertirse, en esta escuela confluyen factores que generan un ambiente escolar marcado por sesgos discriminatorios; los más evidentes son los asociados con la situación socioeconómica de los niños y niñas. Sin embargo, comportamientos francamente discriminatorios y excluyentes no fueron observados. Pareciera ser que, aun despertando animadversiones en los alumnos, las clases se desarrollan bajo ciertos acuerdos implícitos; no por ello deja de ser compleja la situación en la que el bajo estatus académico, el turno, el nivel social y económico de los educandos, la confluencia geográfica de colonias con distintos contextos históricos y la incapacidad de la maestra para crear un ambiente de aprendizaje adecuado y controlar las interacciones con y entre los niños y niñas, desembocan en un aula marcada por la violencia y el desgano de los escolares para realizar las tareas cotidianas.

Creel, Chihuahua (caso 3)

Chihuahua es uno de los Estados con mayor extensión territorial del país y con una baja densidad demográfica, principalmente a nivel urbano. Ubicado en la frontera con Estados Unidos, sus habitantes compartieron con el suroeste de Norteamérica rasgos culturales de la llamada “cultura del desierto”, creada por pueblos nómadas y sedentarios hace unos nueve mil años (Orozco, 2003: 52).

La agreste geografía del norte y el estilo de vida nómada de sus habitantes se combinaron con una orientación guerrera de las culturas indígenas originarias para que estos pueblos no fueran sometidos por los españoles en el siglo XVI, como sucedió en Mesoamérica. Tal vez por no haber podido someterlos a su dominio, fueron estigmatizados como pueblos bárbaros, denominación que se usa actualmente para referirse despectivamente a los habitantes del norte del país.

Gran parte de la historia regional da cuenta de las cruentas luchas entre colonos y distintos pueblos indios, conocidos genéricamente como apaches¹⁴ y comanches, quienes fueron finalmente derrotados y reducidos a reservaciones o áreas delimitadas, como sucedió con la comunidad rarámuri¹⁵, que actualmente habita en la región montañosa de Chihuahua, una de las más

incomunicadas del Estado. Los pueblos indígenas perdieron casi la totalidad de sus tierras y fueron obligados a abandonar su estilo de vida nómada, para convertirse en comunidades sedentarias.

Actualmente se identifican como indígenas unas 95.000 personas, la mayoría de los cuales son rarámuri, seguidos en número por tepehuanes, nahuas y guarijíos; estos últimos casi desaparecidos en cuanto hablantes de su idioma.

Los rarámuri viven en condiciones de extrema pobreza, ya que las regiones que habitan no son aptas para la agricultura, y el manejo de recursos forestales o ganaderos no ha estado en sus manos.

Creel está ubicada en el municipio de Bocoyna, al suroeste de Chihuahua y a una altitud de 2.330 metros sobre el nivel del mar; su superficie es de 323 hectáreas, localizadas en la parte más alta de la Sierra Madre occidental. El terreno es muy variado, con accidentes orográficos pronunciados que forman los valles, colinas, montañas. Desde hace tiempo, las actividades económicas predominantes se relacionan con la explotación forestal, pero en índices muy bajos, debido a que gran parte del bosque se ha acabado y poco o nada se ha hecho por reforestarlo. Actualmente, gran parte de la población se emplea en actividades relacionadas con el turismo, comercio, artesanías y servicios administrativos municipales y del gobierno del Estado. En los últimos años el cultivo de la marihuana, así como la producción de la goma de la amapola (materia prima básica de la heroína), se ha convertido en una actividad económica alternativa en gran parte de la región serrana como producto de la crisis que prevalece en el país; aunado a lo anterior, ha aumentado la cantidad de consumidores de los diversos narcóticos disponibles.

Según datos proporcionados por el presidente seccional, actualmente viven unas 8.000 personas, identificables en tres estratos sociales convencionales: unas pocas familias consideradas acomodadas, los asalariados de base y trabajadores eventuales de ingresos medios, y los de bajos ingresos y en extrema pobreza; en este último estrato se encuentran los que no tienen salario, incluyendo a los miembros del pueblo indígena rarámuri. Estas situaciones se agudizan por ser Creel una ciudad turística, lo que encarece el costo de la vida drásticamente para la población¹⁶.

Aunque la religión católica es predominante, han ganado cada vez más terreno las iglesias evangelista, bautista y pentecostal. Este hecho es propiciado con financiamiento económico del extranjero, lo que genera considerables desequilibrios a la vida cotidiana de las comunidades.

Dentro de los servicios educativos, en la localidad se cubren todos los niveles y modalidades, desde preescolar hasta licenciatura, con instituciones dependientes de la federación, del gobierno del Estado y de capital privado.

Gracias a esto, es posible encontrar en las calles de Creel paseantes mexicanos y extranjeros de todas nacionalidades, aunados a los mestizos e indígenas habitantes del lugar, junto con los guarijíos, tepehuanes y pimas, que ahora viven en los alrededores de los centros urbanos y cercanías, en los cerros y cañadas que integran la Sierra Alta y Baja Tarahumara. Esto hace de Creel una muestra representativa del multiculturalismo mexicano, presente también en la escuela.

Los resultados del estudio pertenecen a un grupo de cuarto grado de una escuela primaria federal de Creel. Esta escuela fue seleccionada de entre cuatro planteles, por cumplir con el criterio de multiculturalismo, entendiendo por este término la coexistencia de distintas culturas en un mismo territorio, cuyas visiones del mundo implican distintas racionalidades y estilos de vida.

Las interacciones producto de los procesos sociales que se dan en el grupo no siempre son de respeto y comprensión del otro, presentándose muchas veces relaciones de poder asimétricas que se expresan por medio de la discriminación, dado que los miembros de las culturas subalternas están sujetos a la presión de cumplir con las reglas establecidas por la cultura dominante.

El edificio escolar se encuentra ubicado en la zona centro de la ciudad de Creel; es de los más antiguos del poblado y se tienen registros que empezó a prestar sus servicios en 1927. Posteriormente se fueron construyendo otras aulas, que actualmente son compartidas con otra escuela primaria fundada en 1981 que usa las instalaciones en el turno vespertino, y con la Universidad Pedagógica Nacional, que utiliza este edificio cada quincena, los fines de semana.

Es una escuela general en la que se atienden aproximadamente a 320 alumnos; su personal lo integran 14 personas: una directora, un profesor de educación física, un intendente y once profesores para el grupo. De estos últimos, cinco egresaron de Licenciatura en Educación de la Universidad Pedagógica Nacional y el resto sólo cuenta con la normal básica.

Se eligió el grupo de cuarto grado por ser el más representativo de los criterios de multiculturalismo y diversidad, contando con la autorización de la directora y con el apoyo de la maestra encargada del grupo.

De los 19 alumnos que integran el grupo, 6 son mujeres y 13 hombres. Del total, 8 son rarámuris y el resto mestizos; muy pocos son originarios del lugar. Los padres de 4 niños mestizos hace poco tiempo que se instalaron en este lugar. 7 de los niños rarámuris viven en un albergue auspiciado por evangelistas, y la principal característica de ellos es que carecen de alguno de los padres y son originarios de comunidades aledañas y hasta lejanas de Creel.

Las interacciones producto de los procesos sociales que se dan en el grupo no siempre son de respeto y comprensión del otro, presentándose muchas veces relaciones de poder asimétricas que se expresan a través de la discriminación, dado que los miembros de las culturas subalternas están sujetos a la presión de cumplir con las reglas establecidas por la cultura dominante.

Una vez que suena el timbre, los niños salen corriendo hacia la cancha, en donde por estaturas se forman, hombres y mujeres por separado¹⁷, en el lugar que tiene asignado cada grupo; se dan algunas instrucciones dirigidas en voz alta por una maestra que está sobre una pequeña plataforma, donde su figura se observa desde todos los ángulos. Ella grita y los niños y niñas ejecutan las órdenes: “Tomar distancia, ¡ya!; firmes, ¡ya!; media vuelta, ¡ya!; en descanso, ¡ya!; en orden, dirigirse cada grupo a su salón, ¡ya!”. Y caminando con su maestra, se dirigen a su salón.

“¡Buenos días! ¿Quién faltó?”, dice la maestra. “¡Que levante la mano el que faltó!”, dice Ricardo; el grupo ríe ante la ocurrencia. La maestra dice: “Ayer se fueron dos de los niños que les tocaba hacer el aseo”. “¡Yo sí me quedé!”, grita Sergio. “No dije que tú; ya saben a quién me refiero. Ahora se van a tener que quedar el resto de la semana los que no cumplieron”.

Continúa diciendo: “Vamos a terminar lo que quedó pendiente ayer. Saquen su libro y ábralo donde nos quedamos. Me voy a esperar un minuto, hasta que el grupo se ponga en silencio”. Una vez logrado esto, les pregunta: “¿Cómo se conoce el pasado de las familias?”. “Por la tele”, se escucha una voz, y eso hace que se desvíe la secuencia del diálogo que intentaba la maestra. Alguien dice: “Yo primero veo Dragón Ball Z, y ya luego hago la tarea”. A continuación se escucha: “Yo la hago cuando acaban los Simpson”.

A los niños del internado les pregunta la maestra: “¿Los dejan ver la tele?”. “¡Noo!”, responden unos cuantos; “a veces nos ponen películas”. “En su casa, ¿han visto fotos de sus abuelos o de personas que ustedes no hayan conocido?”, pregunta nuevamente la maestra, retomando el tema inicial. “Yo no conocí a mi papá, pero sí he visto fotos”. “Yo sí conocí a mi hermano que se murió”. “Yo no conocí a mi abuelito Chunel, ni a mi bisabuelo, ni a mi tatarabuelo...”.

De la lectura “El pasado de mi familia”, la maestra le pide a Carlos, quien se encuentra fuera de su lugar, que lea el primer párrafo, y luego invita a los niños a que digan lo que le entienden;

un niño dice que no sabe qué quiere decir “afectos”; la maestra se dirige al grupo, e invitándolos a participar, les pregunta: “¿Alguien sabe qué significa la palabra afectos?”. Luego de insistir, se escucha la voz de un niño que dice que “afecto es quererse”. “Muy bien”, le dice la maestra, “eso es lo que une a las familias, los afectos, el que se quieren cada uno de sus miembros”.

“¿Cómo respondieron a la pregunta dos? A ver, léala”, le dice a Francisco, niño rarámuri, el más grande en edad y estatura del grupo. “¿Cuáles acontecimientos forman la vida familiar?”, se escucha con voz insegura. “¿Qué contestaste, Francisco?, léenos tu respuesta”, le dice la maestra; él responde que no la contestó y agacha la cabeza.

“Mariana, deja de jugar con tu muñeca y dinos qué le pusiste a la pregunta dos de la tarea”. La niña hace a un lado su muñeca Barbie, toma su libro y lee en voz alta: “La familia se junta cuando hay fiestas, como 15 años, bodas, bautizos, y en la que sigue le puse que fotos y ropa”. “Ya te adelantaste”, dice la maestra. “A ver, ¿alguien puso algo diferente que Mariana en la pregunta tres?”. “Nooo”, se escucha en grupo.

Se oye mucho ruido, por lo que la maestra les dice: “Mejor les voy a recoger sus cuadernos, pasen a dejarlos al escritorio, porque vamos a seguir con matemáticas; saquen ese cuaderno”. Posteriormente escribe un ejercicio en el pizarrón; los niños, conforme van terminando, se levantan corriendo a que se los revise.

Francisco lee en voz alta lo que está en el pizarrón, lo repite, lo vuelve a repetir y finalmente lo escribe en su cuaderno.

Rosa, niña rarámuri del albergue, se levanta a que le revisen su ejercicio y la maestra la regresa a que lo resuelva otra vez, porque lo tiene mal.

Mariana, niña mestiza, aseada y con buena ropa, saca una Biblia a colores; la maestra se da cuenta y le dice: “Mariana, guarda ese libro y ponte a trabajar”. Guarda su Biblia y a cambio saca su muñeca Barbie y la pone junto a su cuaderno; después de un rato de escribir, se levanta y va a que la maestra le revise su trabajo: tiene bien las respuestas del ejercicio.

Irene, niña del albergue, muy sonriente, se levanta a revisión, pero igual que a Rosa, la regresan para que lo haga bien.

Evodio, otro niño del albergue, mira a su alrededor por largo rato, de pronto se acuerda que está en el salón de clases, toma su cuaderno y se pone a hacer las cuentas; finalmente se dirige al escritorio de la maestra, del que es regresado para que corrija; pasa un rato y reinicia el ejercicio.

Carlos, niño de familia acomodada y mestizo, que anduvo con su cuaderno para todos lados molestando a otros, fue a revisión y tuvo bien el ejercicio, por lo que la maestra le dice que puede recoger una hoja con diversas figuras, que hay que recortar con mucho cuidado.

Nuevamente, Evodio va a que la maestra revise su trabajo y regresa a su lugar, porque tiene mal el ejercicio, y ahora, en lugar de seguir usando los dedos para contar, se entretiene observando un calendario que está colgado en la pared; se ve que ya no tiene intenciones de resolver el ejercicio de matemáticas.

Rosa cuenta y cuenta con los dedos, se levanta una vez más a que le revisen y por fin puede recoger su hoja para recortar “con mucho cuidadito”, le dice la maestra.

La experiencia no es la misma para Edgar, Jesús Manuel, Ricardo y Perla, quienes al primer intento de revisión tienen bien el ejercicio. Hay quienes no se levantan ni una sola vez y no sucede nada, luego son salvados por la campana: ¡es hora de recreo! Y sin esperar instrucción alguna salen corriendo dirigiéndose al patio, mientras la maestra acomoda cosas en el escritorio.

Los niños mestizos se dirigieron directo a la tiendita, algunos compraron sopa instantánea y un refresco, otros un burrito¹⁸, y no podía faltar quien adquirió unas papas fritas y su coca-cola; a los menos, se les veía chupando un dulce. Sólo los niños del albergue no compraron nada en la tiendita escolar. A tres de estos se les observa sentados en una bardita tomando el sol simplemente, mirando al mundo pasar; ni siquiera platican entre ellos. Rosa e Irene se juntaron con otras niñas, también del albergue, que están en otro salón; se les ve caminando alrededor de la escuela.

La maestra comenta: “Así es siempre, los niños indígenas del albergue no se integran, más bien se apartan, sólo se juntan entre ellos y nunca traen dinero”.

Otra maestra, egresada de licenciatura en Educación, ante la pregunta “¿cómo se le hace trabajar con niños de diferente cultura?”, responde: “A mí no me gusta, se me hace muy difícil y aunque hace algunos años empezaron a traer a los niños del albergue, todavía no me acostumbro, son, son... muy diferentes, batallan más para aprender, pero... así nos toca trabajar y hay que echarle ganas”.

Después del recreo, toca la clase de educación física con un profesor joven egresado de la Universidad Autónoma de Chihuahua, que llegó a Creel para hacer su servicio social; le gustó y consiguió relativamente fácil una plaza para trabajar como docente, “porque nadie quiere venirse a trabajar a la sierra”, comenta. La clase transcurre en un ambiente de camaradería y todos se observan muy contentos siguiendo las instrucciones del profesor, que primero los pone a correr alrededor del espacio, luego a brincar en un mismo lugar; muchas chamarras quedan fuera. Posteriormente intercala a niños y niñas integrando dos equipos al mismo tiempo que les explica el juego “pan y queso” y les dice que se formen en un círculo, al que llama “una ratonera”; entre risas y bromas transcurre la media hora destinada a esta actividad; después de ello se dirigen nuevamente al salón de clases, donde la maestra los espera. Entran en forma desordenada.

La maestra, con voz baja, les dice que hasta que dejen de hablar les va a decir qué hacer; así pasan unos minutos. “Ayer platicamos sobre la entrevista, y ahora vamos a registrar lo que les dijeron los adultos que ustedes entrevistaron, sobre el juego de las canicas que jugaban cuando eran niños y en dónde jugaban”.

Carlos entrevistó a su tío Rigo, quien le dijo que él jugaba a las canicas en el patio de su casa con sus amigos, y lo que más les gustaba era jugar a la rayuela, al pégale y al uñis.

Mariana entrevistó a su mamá, a quien le gustaba jugar con sus hermanos en el frente de su casa a la rayuela y al tope.

Chemo no entrevistó a nadie porque, dijo, “no me dejaron salir del albergue”.

Sergio, gritando, dice que aunque no lo anotó, él entrevistó a su tío Raúl, que jugaba también a la rayuela y al hoyo.

La maestra se dirige a Irene, preguntándole qué le dijeron a ella; en respuesta, la niña baja la vista y contesta que no le preguntó a nadie. Abigail, quien se encuentra sentada a continuación, le dice a la maestra que a nadie del internado le dieron permiso de salir, a lo que la maestra les dice que si a nadie se le ocurrió preguntarle al hermano Roberto o al chofer; nadie le contesta.

Erick dice que él sí le preguntó a su papá, que le dijo que jugaba con sus primos en la casa de su abuelita al hoyo y al uñis.

Diana entrevistó a su abuelito, él jugaba con sus hermanos a la hora de recreo.

Pepe y Ricardo entrevistaron a sus papás, quienes dijeron que jugaban con las canicas a la rayuela y al uñis y los dejaban salir con sus amigos a la calle.

La maestra escribe los nombres de los juegos en el pizarrón y va anotando la frecuencia con que se repite cada uno; luego escribe: “Gráfica de preferencias en el juego de canicas”.

Aunque en general el grupo está atento, se escucha el ruido hecho por Francisco golpeando con su lápiz la banca una y otra vez, mientras Irene se acuesta en la banca, y María Rosa se queja que Sergio le está rayando su cuaderno; la maestra le dice que si se lleva, se tiene que aguantar y continúa de espaldas al grupo haciendo la gráfica en el pizarrón. Al momento que les pregunta sobre qué juego de canicas es el preferido, muchos niños gritan que la rayuela. “¿Cuántas personas prefieren ese juego?”, vuelve a preguntar; unos contestan que 15, otros que 13. Les indica cómo hacer la gráfica en su cuaderno y pasa por los lugares a observar; se detiene: “¡Mira nomás qué cuaderno tienes! Si todos los días lo tratas como colchón”, le dice la maestra a Tania. “Hagan eso porque luego se me atrasan”. “Apúrate, Manuel, mira que ni siquiera la fecha has puesto”.

Al pasar por el lugar de Francisco, él le dice: “Todavía no la hago yo, maestra”, “pues ándale”, y se pasa de largo; al continuar caminando, accidentalmente mueve al planeta Marte de una maqueta. “¡Cuidado maestra! Por poco le pega a la Tierra y entonces ¡zácatelas!”, se oye la voz de Ricardo.

Luego, Juan Manuel comenta: “Dicen en las noticias que a lo mejor hay vida en Marte porque encontraron agua”. “¿Por qué dicen que hay vida? ¿A poco encontraron un marciano?”, les pregunta la maestra. En grupo contestan: “Porque hay agua”. “Y eso, ¿qué significa?, ¿a poco hay oxígeno?”, les dice la maestra. “Pues sí, maestra, sí hay agua”.

Después, la maestra regresa a concluir la actividad de la gráfica; en voz baja y dirigiéndose a la investigadora, dice: “Los niños indígenas parece que no duermen bien, ¿ya se fijó? Durante la mañana bostezan y bostezan”. Dirigiéndose ahora al grupo, les dice: “Ya guarden sus útiles en la mochila; de regalo no van a hacer tarea”.

Los niños del albergue son los últimos en salir del salón de clases, antes que los de la comisión de aseo.

En otro momento de la clase, dice la maestra: “Para revisarle a cada uno la tarea, pasen a dejarme sus libros al escritorio y ahora vamos a trabajar en nuestro cuaderno de español, vamos a reparar porque ya llegaron las pruebas y el lunes las iniciamos”.

“Repaso del Bloque IV”, anota la maestra en el pizarrón; luego se dirige a la puerta, donde se encuentran una maestra de otro grupo y el profesor de educación física, platica con ellos y se regresa al escritorio, toma una grabadora que entrega a los profesores que esperan fuera del salón.

Al escritorio se acerca Chonel, me enseña un casete y me dice que ellos van a bailar “la cacahuate”, que si me voy a quedar a verlos, a lo que contesto que me gustaría.

Ya en otro momento del día, frente al grupo, dice la maestra: “Lo primero que vamos a hacer es que Jesús Manuel escriba una oración”, dirigiéndose a él: “De lo que usted quiera, pásele al pizarrón”.

“Voy a tener que revisar sus cuadernos uno por uno, oigo mucho ruido. ¿No se te viene nada a la mente?”, pregunta la maestra al niño frente al pizarrón, que sostiene un gis en la mano y no halla qué hacer.

“Haz un repaso de las cosas que hiciste en la mañana”, le dice la maestra. “Me levanté, me bañé, almorcé”, contesta el niño. “Ahora escribe eso como oración”. “Yo me bañé en la mañana”. “Ahora encierra la palabra que dice lo que hiciste en la mañana”, le indica la maestra; el niño procede a encerrar la palabra “bañé”. “¿Cómo se le llama a esa acción?”, pregunta dirigiéndose al

grupo; “verbo”, contestan en coro. La maestra les dice que esa es la parte más importante de la oración, porque muestra la acción de lo que se hace.

“Ricardo, pase a subrayar el sujeto”; éste pasa al pizarrón y subraya “yo”. “Muy bien”, le dice la maestra, “dale el gis a María Rosa”. Dirigiéndose a ella: “Pase a subrayar la otra parte de la oración y póngale abajo cómo se llama esa parte”; “predicado”, dice la niña; “meee”, hace el grupo en tono de becerro. La niña no hace caso, subraya “en la mañana” y pone el nombre de predicado debajo de lo subrayado. “Muy bien”, dice la maestra, “ya recordamos las partes de la oración: sujeto, verbo y predicado; vamos a hacer otro ejercicio; ahora anoten esta oración”, dice mientras escribe en el pizarrón: “Está con nosotros la maestra Elena”.

Y así continúan realizando otros tres ejercicios con el mismo tema, pasando al pizarrón siempre niños diferentes, subrayando y poniendo debajo el nombre que corresponde a cada parte de la oración. Sin embargo, vale la pena comentar que sólo dos de los niños que viven en el albergue fueron llamados a pasar al pizarrón.

Si bien es evidente la diversidad cultural en el aula, ésta se percibe más como un problema que como una oportunidad para enriquecer a todos los actores participantes en el proceso educativo:

“Se me hace muy difícil trabajar así, pues trabajar con los niños del albergue me desbalancea, pues como son niños que no han tenido las mismas oportunidades, sí son un tantito más lentos”.

Al cuestionar a algunas maestras acerca de su trabajo con niños mestizos e indígenas, comentaron en su mayoría que no era una tarea fácil, especialmente porque

“los niños tarahumaras son muy callados y muy pocos se integran, casi siempre se aíslan; además que faltan mucho a clases, hasta por largas temporadas, ya porque tienen que cuidar chivas o porque sus papás se van a trabajar a otros lados, y eso, el grupo lo nota”.

Al respecto, en su mayoría comentaron que no consideran que sean los niños mestizos quienes, con algunas actitudes, excluyan o traten mal a los niños indígenas; “son niños, ellos qué van a saber de eso”.

Desde esta perspectiva, sólo una maestra comentó que ella ha observado que

“los niños mestizos se sienten muy superiores y aunque la mayoría tienen las mismas raíces, no lo aceptan; creo que es tarea de nosotros, los maestros, ayudar a elevar la autoestima y valorarlos por igual”.

Sin embargo, unas niñas entrevistadas en el albergue, luego de aclarar que

“no es un albergue, es un orfanatorio... las maestras sí nos tratan diferente, nos gritan más; algunos niños también nos dicen que nosotros no debemos estar allí”. “Eso era al principio, yo creo que ya se están acostumbrando”, dijo otra. “No nos juntamos con otros niños, porque son muy bruscos”... “Sí, sí, nos gusta la escuela, preferimos ir allá a que aquí fueran las clases”.

Ricardo, Sergio y Mariana, niños mestizos de un buen nivel económico, puesto de manifiesto en su forma de vestir, principalmente, y en el dinero que llevan para gastar en el recreo, al preguntarles por los niños indígenas, contestan:

“No somos iguales”, “por el color”, “porque no tienen dinero”, “no saben jugar”, “son pobres”, “son muy burros”, “mire a éste, la maestra no lo aguanta, pero siempre las pasa todas”. “Mi abuelita le dice a mi mamá que me cambie a la particular, yo no sé si quiero”. “A mí no me gusta juntarme con todos, sólo con mis amigos”.

Algunas maestras consideran que lo difícil de su tarea no se debe a la diferencia de lenguajes, porque estos son niños que ya dominan el español, sino “porque así son”; por otro lado, con ello las maestras muestran no conocer las dificultades que tienen los niños para entender y expresarse en una lengua distinta a la materna.

Como se observa, en los procesos de interacción hay una sutil distinción entre los niños mestizos e indígenas, que se expresa en comportamientos de discriminación no del todo evidentes. Sin embargo, este proceso no se reconoce explícitamente, como muestran las entrevistas realizadas.

Así, para la directora no se da la discriminación en la escuela, pues “desde siempre, aquí en el pueblo hemos existido los mestizos y los indígenas, nos vemos normal, ya estamos acostumbrados. Yo no tengo registro de cuántos niños tarahumaras tenemos; yo reconozco sólo a los que vienen del albergue y eso porque vienen por ellos para llevarlos allá, si no ni los reconocía, pues muchos son del mismo color”.

La directora expresa, más que una idea acerca de la inexistencia de la discriminación, la invisibilidad que en la escuela sufren los niños indígenas. La creencia de que desde siempre han convivido de manera armoniosa los mestizos y los rarámuri, tiene su origen en el mito fundacional del pueblo. Según la tradición oral, se cuenta que:

“En 1884 llegó Liborio González, con esposa, cinco hijos, ganado y mucho dinero, llegando a la región de Sisiguichi, donde se estableció y repartió a todos sus hijos grandes extensiones de tierra que estaban desocupadas¹⁹ en aquel entonces, correspondiéndole a su hijo Estanislao González, la región de Creel, quien al venir a ocupar el lugar heredado, fue apoyado y acompañado por un indígena de apellido Pacheco, siendo el primer mestizo en fincar su casa en este lugar llamado entonces Segoriachi, que significa Lugar de Sapos...”.

La historia continúa, contada por los hacedores de la misma, y nada se sabe del indígena apellidado Pacheco, que dicen acompañó al primer mestizo acaudalado que se asentó en este lugar, habitado actualmente en su parte central por mestizos originarios unos y avecindados otros, y en las partes periféricas, allá en los cerros o en pequeños poblados aledaños, por los indígenas, quienes, hoy se sabe, en aquella época estaban integrados por grupos nómadas que bajaban y subían montañas según se lo permitían sus circunstancias, siendo el grupo rarámuri el que ocupó gran parte de la sierra.

Al no existir la propiedad privada, eran los dueños de la tierra que habitaban; sin embargo, esa parte de la historia no se reconoce, es más fácil creer que “todos somos iguales a los ojos de Dios”, negando con ello los procesos de segmentación social, política y económica, así como de discriminación que se presentan en la cohabitación de dos culturas diferentes.

La discriminación no existe en el discurso de las y los actores del proceso educativo, la misma que de alguna manera se manifiesta en ese trato desigual que se da sin siquiera darse cuenta:

“Yo no les exijo como a los otros niños, aunque tampoco soy barco²⁰, simplemente soy más condescendiente con ellos, aunque no es lástima, simplemente sé de sus limitaciones, conozco qué tanto pueden dar”.

Y efectivamente, esto pudo constatarse en la revisión de la tarea, que consistió en realizar una entrevista a alguien de su familia o a un adulto, preguntándole a qué jugaban cuando eran chiquitos con las canicas; los que no llevaron sus respuestas fueron los niños del albergue, porque no les dieron permiso de salir. De igual forma, no hubo comentario alguno de parte de la maestra, sólo la evidencia muda del deber no cumplido al realizar el trabajo basado en la lectura “El pasado de mi familia”, en que no podía ser realizada porque algunos niños del albergue ni siquiera saben cuántos años tienen, o nunca conocieron a su mamá o papá y tampoco se reúnen en los 15 años, bodas y bautizos, como generalmente lo hacen los niños mestizos, ni guardan fotos, ni tampoco pueden salir fuera de las instalaciones porque allí fueron dejados por su mamá o algún otro pariente, “porque no tengo papá, y mi mamá no tiene dinero para mandarme a la escuela”.

Los niños indígenas sólo salen del albergue para asistir al sermón que se da en el templo los domingos y los miércoles; y diariamente, de cinco a seis de la tarde, para ellos es lectura obligatoria la Biblia. Algunos niños y niñas, por ser de lugares muy lejanos, como de Guadalupe y Calvo, Batopilas o Chinatú, pasan hasta las navidades en el albergue, en donde les proporcionan “todo”, “nada les falta”, gracias a que los religiosos consiguen recursos económicos de organizaciones religiosas estadounidenses y donaciones en especie.

El reflejo directo de la influencia del ambiente se presentó cuando la maestra les encargó que escribieran la letra de una canción que les gustara, que luego cantaron frente al grupo; Heriberto cantó lo que él había compuesto: “Yo tenía un carro que venía bien cargado, y que un día tú me pediste para irte con mi primo...”, no faltando la participación de Carlos: “Una suburbana dorada cargada de yerba mala, se trasladó a Zacatecas...”, y por supuesto que tampoco podía faltar “entre copa y copa se acaba mi vida”, y unas niñas, como para no quedarse atrás, entonaron el “caminito de la escuela” y “la niña de la mochila azul”. Después la clase derivó en charla; en ella, algunos niños mostraron no tener muchas expectativas de continuar estudiando: mejor se van a dedicar a trabajar para tener mucho dinero, una troca²¹ y una pistolota. Otros comentaron que “quién sabe”, porque sus papás no tenían dinero para mandarlos a la escuela. Tania dice que ella se va a casar con Alfredo, a lo que la maestra comenta que primero aprenda a bañarse y luego ya verá; además, que “mira tus cuadernos cómo los traes, parece que te acostaste en ellos”.

Así, de manera solapada, se presentan una serie de interacciones al interior de la escuela y en la normalidad del aula, donde se refleja la diversidad cultural que compone a la sociedad, y en donde si bien se comparte un mismo espacio, las relaciones no siempre son de respeto pleno. La discriminación y la desigualdad se hacen presentes de manera “naturalizada”, mediante mecanismos simbólicos y acciones cotidianas, de forma tan sutil, que forman parte del pensamiento dominante en la sociedad a un grado tal que resulta imperceptible y casi inconsciente.

Convivencia escolar en contextos socioculturales de regiones indígenas

Santa María Tlahuitoltepec, Oaxaca (caso 4)

Oaxaca es uno de los Estados de la República con mayor diversidad cultural. Si se toma como criterio para determinar la identidad indígena las formas de gobierno²², el 70% de la población del Estado sería considerada indígena, ya que 412 de 570 municipios se rigen por el sistema indígena de usos y costumbres. De la totalidad de municipio, en 10 no se registra población hablante de lengua indígena, y 245 tienen rangos superiores al 50% de hablantes de lengua indígena, en la población total de cinco años y más (Nahmad y Carrasco, 2002).

En el Estado de Oaxaca existe presencia de hablantes de los siguientes idiomas indígenas: amuzgo, cuicateco, chatino, chinanteco, chontal de Oaxaca, huave, mazateco, mixe, mixteco, nahuatl, tacuate, triqui, zapoteca y zoque (INEGI, 2002).

La presente microetnografía se realizó en una escuela de Santa María Tlahuitoltepec, uno de los municipios que conforman el distrito mixe. Esta población se ubica en la zona montañosa del territorio Ayukjää, al noreste de la ciudad de Oaxaca, capital del Estado del mismo nombre. La vigencia de la cultura mixe se observa tanto en la toponimia de las principales elevaciones montañosas, cuyo significado da cuenta de lo que representan para la población, como en las formas de organización comunitaria y su expresión en las distintas esferas de la vida cotidiana.

En el municipio, la mayoría de los pobladores son hablantes de mixe, siendo el español la segunda lengua y, en las distintas actividades que realizan los miembros de la comunidad, la comunicación se desarrolla en la lengua materna; emplean el español sólo cuando salen del pueblo y cuando hablan con gente que no es de la comunidad. Frente a la fuerte presencia de la lengua indígena, en contraste, en las escuelas oficiales de preescolar o de primaria, la enseñanza del español es muy valorada por los padres de familia, quienes se oponen a que los maestros enseñen en mixe o lo utilicen con los niños. Sin embargo, un 30% de la población es monolingüe vernácula hablante y la mayoría de los niños que ingresan a preescolar o al primer grado hablan únicamente su lengua materna.

En Tlahuitoltepec se asientan instituciones de los diferentes niveles del sistema educativo: preescolar, primaria, secundaria, bachillerato y superior. La educación básica se imparte en escuelas pertenecientes a dos subsistemas diferentes (general e indígena) y un programa compensatorio; el último ciclo (secundaria) se imparte bajo la modalidad de telesecundaria, que cuenta con una parte presencial, emisiones televisivas y guías de educación a distancia. En la cabecera municipal, la secundaria pertenece al sistema general y cuenta con maestros para cada asignatura; asimismo, destaca la existencia del Bachillerato Integral Comunitario Ayukjää Polivalente como resultado de un proyecto educativo construido, gestionado e instrumentado por la comunidad con el apoyo económico del Estado de Oaxaca. Este proyecto constituye un modelo pedagógico “pertinente para la comunidad indígena” (BICAP, 2001: 15), sustentado en principios filosóficos, que se asumen como principios comunitarios, con los que los pobladores se identifican y cohesionan como los Ayukjää tierra-vida; humano-pueblo y trabajo-tequio.²³

En Santa María Tlahuitoltepec, la cabecera municipal, hay dos escuelas primarias de organización completa; una oficial y otra sostenida por aportaciones voluntarias de diversas organizaciones religiosas. La planta docente de esta última está constituida por algunos jóvenes

voluntarios, principalmente ex alumnos de instituciones dirigidas por religiosos de la orden salesiana y maestros contratados. Este plantel es el primero que se estableció en la comunidad; es particular, pero no recibe pago de los alumnos inscritos; el único requisito para ingresar es que el niño o niña y sus familias sean católicos. La mayoría profesa esta religión y no se han establecido otras iglesias o sectas, porque la comunidad ha mostrado oposición al respecto²⁴.

Aun cuando los padres de familia cuestionan la función de los docentes y las condiciones que prevalecen en las escuelas, de manera particular en las que se ubican en las comunidades más alejadas de la cabecera municipal, valoran positivamente la presencia y el impacto social que ejerce la institución escolar. “La escuela nos abre los ojos”, expresa un padre de familia entrevistado.

La comunidad de padres y maestros considera a las dos escuelas primarias como prestigiosas, pero entre ambos planteles se pueden identificar rasgos y características que las distinguen. Por ejemplo, en la escuela privada, niños y maestros, el lunes de cada semana, usan el traje de fiesta tradicional de los Ayukjää, para realizar los honores a la bandera nacional. En ese mismo día, en la primaria oficial, la indumentaria de los maestros es mestiza; la mayoría de los niños llegan vestidos de blanco, y los alumnos integrantes de la escolta y banda de guerra usan uniformes de gala, que los distinguen de los demás compañeros. Pertenecer a la banda de guerra o a la escolta es una cuestión de distinción y de prestigio.

En el recreo se puede observar que en la primaria privada los niños juegan con sus maestros; una situación que no se presenta en la escuela oficial, donde los niños juegan solos en el patio o pasean libremente por todo el centro del pueblo; algunos de los docentes permanecen en su salón y otros se reúnen en la dirección.

La distancia entre maestros y alumnos es marcada en la escuela oficial; no puede hablarse de discriminación, pero sí de un distanciamiento, tal vez por un cierto extrañamiento entre la cultura de los maestros, quienes son nativos y hablantes de su lengua originaria, pero que han asimilado la cultura nacional, con la de los niños y padres, portadores de la cultura mixe, pero que deben asimilar la cultura escolar y nacional y encarar el hecho de que la lengua indígena y vestimenta tradicional como rasgos de la identidad no tienen prestigio y cabida en la escuela.

Respecto a la higiene y presentación, los niños de la escuela privada se ven limpios y arreglados; en cambio, en la escuela oficial se observa que los alumnos tienen descuidado su aseo y arreglo personal.

Como las dos escuelas de la cabecera municipal son primarias generales, los docentes no emplean la lengua mixe en la enseñanza. En la primaria oficial, todos los maestros hablan y entienden la lengua materna; en la escuela religiosa, sólo algunos educadores hablan mixe. En la época en que se realizó el trabajo había dos docentes españoles haciendo trabajo voluntario en la escuela, dando clases, quienes no tenían conocimientos de la lengua regional.

La observación etnográfica se realizó en el primer grado de la escuela primaria oficial. Se trata de una primaria general, donde los docentes se apegan a los programas nacionales que consideran al español como lengua de comunicación, enseñanza y objeto de estudio. En este plantel se concentra al 60% de la población en edad escolar que vive en el municipio. Se atiende a los niños en 18 grupos (de primero a sexto grados); los salones están ubicados en dos construcciones, separadas una de otra por varias calles. En el edificio situado en el centro del pueblo van a clases los niños de primero a cuarto grado, y los de quinto y sexto ocupan las aulas del segundo edificio.

La planta docente está conformada por 16 maestros y dos maestras frente a grupo, un director y un secretario. Los docentes de la escuela tienen entre 15 y 20 años de servicio. La mayoría son

originarios de Santa María Tlahuitoltepec; viven en la misma comunidad y son hablantes de mixe. Tienen como formación la normal básica postsecundaria²⁵; solamente uno de ellos cursó la licenciatura.

La formación profesional de estos maestros es similar a la que han recibido quienes laboran en escuelas ubicadas en zonas indígenas y marginadas; la preparación profesional subraya la inequidad del sistema educativo nacional: los docentes que trabajan en estas comunidades han tenido menos oportunidades de asistir regularmente a la escuela. Desde que ingresan a la educación primaria hasta su profesionalización, la mayor parte de los profesores se han formado en el trabajo cotidiano. Al comparar la formación de los maestros de Santa María con las trayectorias escolares de los docentes que trabajan en las comunidades pertenecientes al municipio, la desigualdad se acentúa, porque es en las comunidades más alejadas donde se encuentran maestros egresados de bachillerato e incluso de primaria que no han realizado estudios posteriores y que sólo han tenido un curso de inducción a la docencia²⁶.

La desigual formación recibida por los docentes indígenas expresa un tipo discriminatorio vigente en la sociedad nacional. Los maestros de las escuelas generales, por mandato constitucional, deben tener estudios mínimos de normal básica (tres o cuatro años de estudio después de la secundaria) y, a partir de 1984, el título de licenciatura para ejercer la función docente. Sin embargo, en las comunidades más alejadas y con una gran presencia indígena, se encuentran con mayor frecuencia maestros con preparación incompleta, aunque igualmente habilitados para ejercer la docencia.

Un rasgo característico de la asimetría de las condiciones del sistema educativo nacional es la deficiente formación del profesorado, que se cristaliza en la adopción de una imagen desvalorizada del maestro y entrelazada fuertemente con la percepción de los propios maestros, y que en muchas ocasiones es compartida por los padres, quienes consideran que las escuelas bilingües son de menor calidad que las escuelas generales; esta idea se refuerza con el hecho de que las escuelas primarias bilingües conforman el subsistema de educación indígena. Frente a esta valoración socialmente compartida, los educadores de la escuela observada perciben que trabajan en la más prestigiosa del municipio, opinión compartida por los padres. Ambos destacan como una ventaja el hecho de no pertenecer al subsistema de educación indígena. Incluso rinden informes a una supervisión de zona diferente a la que atiende los asuntos de las demás escuelas de las comunidades y rancherías cercanas.

El aula de primer grado se ubica en la planta baja. Frente a la puerta se encuentra el escritorio de la maestra y a continuación, al lado, a mano derecha del pizarrón, se ve una mesa donde se amontonan láminas, papeles de colores de diferentes clases y otros materiales didácticos. En el salón caben 30 niños sentados de dos en dos. El primer día observado asistieron 28 en total, 15 niñas y 13 niños. En la mayoría de las mesas se sientan un niño y una niña. Hay un niño mestizo monolingüe en español, que permanece la mayor parte del tiempo en silencio y se limita a ver a la maestra, sin hacer las actividades que ella va indicando a lo largo del día. Este niño, a veces, mira lo que hacen sus compañeros y trata de hacer el trabajo, pero no habla con los demás niños, sólo observa. En el grupo, los demás niños son hablantes de mixe y usan un español incipiente. La maestra es bilingüe, pero emplea el español la mayor parte del tiempo, para dar instrucciones y explicar a los niños el contenido a trabajar.

El salón de clases está decorado con carteles y dibujos colocados sobre las paredes del frente y atrás; se trata de carteles con una letra del abecedario y con una lista de palabras que se escriben con la letra del alfabeto impresa. Pocos carteles están ilustrados con dibujos infantiles.

La escuela expresa la complejidad de factores que confluyen en la conformación de la cultura escolar que, frente al reconocimiento de la diversidad cultural, tiene el reto de ofrecer opciones educativas que reconozcan, respeten y favorezcan el desarrollo de las diferencias culturales, a la vez que ofrece una educación equitativa, en donde los educandos indígenas encuentren oportunidades para desarrollar las habilidades intelectuales necesarias para acceder a niveles superiores de educación.

La dinámica escolar se percibe por medio de los ejes de la identidad y de la convivencia. El primero se caracteriza, en uno de los extremos, por la homogeneización que ejerce el currículo, en términos de contenidos, formas de trabajo y cultura que la escuela pretende transmitir a las nuevas generaciones; y en el extremo opuesto, por la presencia y reconocimiento de la multiculturalidad. El eje de la convivencia está marcado por la intolerancia y por la fraternidad en el lado contrario.

La mayor parte del tiempo estuvo dedicado a la enseñanza de contenidos de español y matemáticas. Las actividades las propuso y definió la maestra, quien determina también cuándo se concluye una actividad para pasar a la siguiente. Casi siempre se dirige a los niños en español y emplea la lengua mixe solamente cuando éstos no entienden, aun después de haber repetido en español una explicación o transmitido una instrucción.

Después de un breve saludo en español, la docente inicia la jornada escolar con la clase de español; los niños van a leer un texto en voz alta y ella realiza una actividad previa, para interesar a los niños: la profesora pregunta sobre los sonidos que hacen varios animales y sobre la manera en que éstos se desplazan. “¿Cómo hace la lagartija? ¿Cómo hace el perro? ¿Dónde vive el pato?”.

Mientras conduce la actividad, sólo algunos alumnos muestran interés y participan ofreciendo breves respuestas. Otros intentan iluminar una hoja que tienen sobre la mesa o platican con algún compañero en lengua mixe. Muy pocos contestan en coro y con monosílabos cuando la docente hace alguna pregunta; con frecuencia, se producen largos silencios por parte de los niños, y frente a la insistencia de la maestra para que contesten, oponen de nuevo un silencio que se prolonga varios minutos, hasta que ella da la respuesta que algunos niños repiten. Después de formular y contestar ella misma, pasa a otras preguntas. Las respuestas son breves y a veces las deja incompletas. Cuando pregunta sobre algún animalito cercano a la experiencia de los niños, por breves momentos se manifiesta el interés y deseo de participar.

Los silencios de los alumnos son bastante largos, pero la maestra y los estudiantes parecen estar acostumbrados a esta interacción. Mientras espera la respuesta de los niños, los observa en silencio; luego, sonrío levemente y responde la pregunta formulada. Después, pocos niños repiten en voz alta la respuesta, que en ningún caso fue un enunciado completo. La mayoría de los niños prosigue con otras actividades, como si a ellos no les hablaran o no estuvieran en el lugar.

La observación se realizó cuando ya habían transcurrido varios meses del año escolar; los pequeños parecían habituados a esta dinámica, que no favorece el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños, a través de situaciones comunicativas que les resulten significativas y favorezcan el aprendizaje oral y escrito del español:

Maestra (Ma): “¿Cómo se mueven las lagartijas?”.

Alumnos (Aos): Silencio.

Ma: Repite la pregunta y los niños vuelven a quedarse callados.

Ma: “Se mueve...”. Al frente, muestra cómo se mueven estos animalitos; para ello estira los brazos hacia delante; los flexiona y se toca los hombros con las manos.

Ma: “¿En dónde viven las lagartijas?”

Aos: Callan.

Ma: “Viven en la tierra, en el agua, en...”. Deja incompleta la respuesta.

Los largos silencios son frecuentes y resultan opresivos para quien no está acostumbrado a esta manera de interactuar; pero en esta dinámica escolar es una forma de “interacción aceptada”. Durante el desarrollo de las actividades escolares, en situaciones muy focalizadas, la maestra utilizó la lengua materna:

Ma: “Las lagartijas, ¿cómo son?, ¿qué tienen?”

Aos: Silencio.

Ma: “Se llama escama. ¿Saben qué es?”

Aos: Silencio.

Ma: “En mixe, escama es...”, y empieza a decir la palabra en la lengua mixe, pero se detiene esperando que los niños la completen; ante el silencio, dice escama en la lengua de los niños.

Aos: Varios repiten en voz baja la palabra escama en su lengua materna.

Ma: “¿Como quiénes tienen escama?”

Aos: “Víbora, pescados, charales”.

Los niños dan algunas respuestas en español y otras en mixe. Después de escuchar que la maestra se refería a la piel de las lagartijas y reconocer en su lengua la palabra con que se designa escama, los niños establecen una analogía y reconocen otros animales con piel similar. Sin embargo, la maestra acepta todas las respuestas de ellos; no amplía la información, ni vuelve a preguntar sobre los ejemplos anteriores, y plantea enseguida otra pregunta en español.

No se hace patente ninguna expresión que permita suponer que la educadora valora positivamente las intervenciones de los niños, situación que propiciaría la confianza de ellos para expresarse en la segunda lengua y podría motivar una mayor participación. En lo que toca a la lengua, sólo se le asigna un uso instrumental; se emplea únicamente para traducir literalmente palabras e instrucciones que los niños no entienden. Usar la lengua materna para la enseñanza y para aprender parece no ser pertinente en la escuela, haciendo abstracción de que es una comunidad indígena donde la lengua es vigente y tiene una fuerte presencia.

En el aula parece no tener sentido emplear la lengua propia, porque los niños ya la saben; su enseñanza y uso queda circunscrito a la esfera familiar, en tanto que este espacio está dedicado al aprendizaje de la lectura y escritura en la lengua que prescribe el currículo, pese a que el español no se domine oralmente. El resultado son largos silencios.

Siendo la lengua uno de los rasgos más visibles de la identidad, con el desplazamiento del idioma materno por el español y su desvalorización, tanto en la escuela como en otros espacios públicos, se deteriora en el niño su autoestima y su proceso de construcción identitaria. En la escuela, la cultura académica, en términos de Pérez Gómez (1995), está definida por aquellos contenidos que se consideran valiosos para ser transmitidos; en el currículo nacional, las lenguas indígenas no han sido consideradas un contenido valioso, que deba ser enseñado y con el que el niño puede aprender otros contenidos.

Una característica que sobresale es el silencio como una constante en el aula, cuando la maestra interactúa con los niños y con el contenido escolar. Como ha señalado Tonucci, en los orfanatos los niños no lloran, no comunican sus necesidades, porque saben que no habrá respuesta hasta la hora estipulada por el reglamento. Así se acostumbran a no comunicarse, porque no tiene sentido hacerlo (Tonucci, 1995: 29-30). El resultado es “un silencio espeluznante”. De manera similar, en las aulas indígenas tampoco vale la pena expresarse en mixe: los niños aprenden que no se establece comunicación entre ellos y la educadora. Por respuesta se obtiene una expresión en español, que no entienden totalmente, a la vez que sus respuestas no son retomadas y valoradas por los otros. Así, al igual que en los orfanatos, los niños aprenden que no tiene caso comunicarse, porque no habrá quien satisfaga sus necesidades.

La comunicación fluye, sin embargo, entre los niños y niñas, siempre en la lengua materna, y cumple distintas funciones: realizar las actividades académicas, conseguir prestados útiles o, simplemente, conversar y jugar.

Los niños mixes asumen su propia diferencia cultural como un rasgo no valorado en la institución escolar; ni lengua ni vestido propio son apreciados en este espacio. Si bien no puede hablarse de discriminación hacia los portadores de esta cultura indígena, sí se aprecia la desigualdad que prevalece en el tratamiento de la cultura propia y la nacional. La desvalorización y antagonismo entre ambas culturas la expresa la maestra en la siguiente entrevista:

Al preguntarle las razones para no utilizar la lengua mixe al introducir la lectoescritura, la maestra señala que la primaria no es una escuela bilingüe, sino que sigue el programa general donde el español es la lengua oficial, y que los padres se interesan porque los niños aprendan bien el español desde el principio. En su experiencia docente, la mayoría de los niños aprenden a leer y escribir el primer año en español, y es recomendable que el mismo maestro los atienda en primero y segundo. Reconoce que hay algunos niños que se tardan hasta tres años en aprender, pero se trata de “casos psicológicos”, que el maestro no puede atender.

En su grupo, dos de los niños más grandes cursan por segunda vez el grado. El de mayor edad, que recientemente ingresó a la primaria, vive como a dos horas y media de Santa María Tlahuitoltepec; de acuerdo a la opinión de la maestra, tal vez necesite otro año para aprender, porque con frecuencia no asiste a la escuela; lo mismo ocurre con su hermano, que tiene seis años y está en el mismo grupo. El secretario de la escuela me informó que estos niños faltan mucho por la gran distancia entre su casa y el centro educativo, y porque recientemente murió su padre.

Al preguntársele sobre la posibilidad de enseñar a leer y escribir en lengua materna, reitera que además de no ser el objetivo del programa, ella no podría enseñar la lengua mixe porque no sabe leerla ni escribirla; solamente habla y entiende ese idioma. Por otra parte, un problema grave es que “no hay escritura”, es decir alfabeto estandarizado, ni cursos para que los maestros puedan aprender. Sobre la valorización que se hace en la escuela de la lengua y la cultura mixe, señala: “No desprecio mi lengua y cultura, pero es muy necesario que aprendan bien el español”. En su opinión, la lengua se valora en el espacio escolar porque no se impide a los niños que la hablen. “Se les ofendería y se menospreciaría la cultura si se prohibiera hablar en mixe; al contrario, se toma parte de una lengua y de otra para explicarles a los niños y que entiendan bien”. Posteriormente, la maestra agrega:

Los niños “[...] siguen con su lengua, no tienen prohibición de hablarla y tienen libertad para identificarse como mixes, pero es necesario que aprendan a comunicarse con otros, y aprendan otras lenguas como el español”.

Hay otras formas de identificarse, de acuerdo con la maestra:

“Es notoria la forma de identificarse, el uso de los trajes, las fiestas, las tradiciones. La escuela ha invitado a los niños a que en las fiestas escolares, en algunos números, ellos usen sus trajes.”

En el espacio de la sala de clases, el relegamiento de la lengua hace patente una dimensión de la discriminación y la inequidad: forzar a aprender y obligar a expresarse por escrito en otra lengua, en un contexto en donde el uso del español se ve circunscrito la mayor parte del tiempo a la escuela. Al mismo tiempo, la valoración que se fomenta a través de las actividades no es significativa; algunos rasgos de la cultura mixe que la escuela retoma son aspectos folclorizados y superficiales, sin que se favorezca el desarrollo de lo propio.

Si bien en la interacción entre los niños, padres y maestros no se observan antagonismos ni se pueden identificar de manera abierta actitudes de discriminación hacia los otros, en una de las entrevistas se hace patente la interiorización de estereotipos que se han construido sobre “los otros”, los indígenas, y que guían el comportamiento e interacciones entre mestizos e indígenas, como se observa en la siguiente entrevista²⁷:

Ma: “La escuela sustenta una filosofía basada en la prevención, más que en el castigo de los malos estudiantes... en el trabajo de todos, el conocimiento de sí mismos... la armonía con los otros y con el cosmos, y en la propia ayuda y la ayuda a otros. Se trata de elevar la dignidad de la persona, que aprenda a serlo, para que pueda ser llamada así”.

Ent: ¿Coincide la filosofía de la escuela religiosa con la filosofía mixe?

Ma: “No. Son dos cosas muy distintas. Los mixes llevan la filosofía de ojo por ojo”.

Ent: ¿Cómo enseña a los niños que no hablan español?

Ma: “Al principio es difícil, porque llegan hablando en lengua mixe, pero aprenden; yo trabajo con los niños de tercero. Hay una maestra mixe que atiende a los más pequeños. Pero a pesar de ser indígenas aprenden muy pronto”.

Como puede apreciarse, hay actitudes discriminatorias que, pese a reconocer las posibilidades de aprendizaje de los sujetos, conllevan una valoración negativa de los mismos. El etnocentrismo clasifica al otro como diferente e incapacitado para aprender la cultura que se supone superior a la que ostentan los miembros de la comunidad.

¿Cuál es la finalidad de establecer una primaria general en un contexto eminentemente indígena, donde los docentes son indígenas, así como parte de la comunidad? Parecía que en esta comunidad, las condiciones para que se estableciera una escuela que ofreciese un programa educativo culturalmente pertinente estaban dadas, que ahí la diversidad cultural sería un elemento de enriquecimiento; no obstante, la obligatoriedad de un currículo nacional, igual para todos, discrimina los saberes, la lengua y la cultura de la comunidad en la que se encuentra inserta. Esta escuela inició su funcionamiento en una época en que la política educativa tenía como finalidad la formación de los alumnos que en el futuro contribuirían a la construcción de un modelo de nación igual para todos y donde las diferencias no tenían cabida, pero varias décadas después, cuando la política educativa marca un cambio hacia la atención a la diversidad cultural y el respeto a las diferencias, persiste un modelo que no puede atender estos nuevos lineamientos,

porque resulta incompatible con las nuevas aspiraciones; sigue vigente un programa que no ha cambiado en lo significativo y los docentes no han recibido una formación que los oriente hacia los nuevos parámetros. Las actividades de carácter formativo sobre la cultura y la lengua han estado y están ausentes; consecuentemente, ¿cómo hablar del reconocimiento del otro en un plano de igualdad?

Finalmente, en relación con el aprendizaje de los niños, uno de los vectores de la dinámica educativa se refiere a la relevancia y significado cultural de los aprendizajes que tienen lugar en la escuela; es decir, la manera como se incluyen o no los temas de identidad y diversidad cultural. En el caso referido, la maestra no incluyó ninguno de estos temas durante la observación. Se ejerce lo que Bourdieu llama “violencia simbólica” mediante la acción pedagógica de la docente, quien define e impone los significados, sentidos y contenidos a tratar en la escuela.

Se trata de una violencia simbólica donde la autoridad pedagógica que despliega en su acción le fue conferida a la maestra por el Estado. De manera oficial, y por ende legítima, impone una cultura (nacional), haciendo a un lado y discriminando finalmente la cultura de los niños que pretende educar. Las estrategias de enseñanza descontextualizadas y arbitrarias empleadas niegan, o al menos hacen muy difícil, la posibilidad de que los niños compartan sus experiencias, construyan significados y logren un aprendizaje adecuado.

Se observan comportamientos que expresan formas de convivencia en el aula en las que destaca la invisibilidad de los niños portadores de otra cultura, además de interacciones basadas en el trabajo colectivo y la fraternidad.

Así, una de las finalidades de la escuela pública mexicana en la actualidad es lograr que los niños provenientes de distintas culturas aprendan a convivir en un marco de respeto, en donde la diversidad se perciba y viva como riqueza y no se considere como un obstáculo para el aprendizaje y la formación de los niños. En la escuela observada, la presencia de niños portadores de culturas diferentes es mínima; en el grupo de primero, sólo uno de los alumnos era mestizo hablante de español como su lengua materna. A pesar de que este pequeño comprendía el español mucho mejor que sus compañeros, su silencio y actitudes hacen pensar que la maestra no tenía interés en considerar sus necesidades de aprendizaje o su estado de ánimo; en ningún momento realizó acciones tendientes a establecer una interacción particular con él. Según la opinión expresada por la profesora, “es un niño distraído que no le gusta trabajar”.

En una de las sesiones, la docente indica que van a terminar de resolver un examen de ciencias naturales; que a cada niño le va a dar su hoja para que lean con cuidado y contesten. Aunque señaló que cada uno debe resolver su hoja, ella va leyendo y traduciendo parte de las preguntas, haciendo que algunos niños digan el nombre de los objetos dibujados en las hojas y dando tiempo para que ellos contesten en voz alta y en conjunto las respuestas; posteriormente, les indica marcar con color “amarillo” el cuadro que corresponda al dibujo correcto.

Los niños, primero, oyen la pregunta que hace la maestra y las respuestas de todos; después, empiezan a iluminar el cuadro correspondiente, pero antes de responder consultan con sus compañeros; comparan sus hojas, y si no coinciden sus respuestas, borran y vuelven a iluminar el cuadro correcto. Dos son los compañeros que la mayoría de alumnos toman como referencia para hacer su trabajo.

Mientras los niños trabajan, la profesora revisa el trabajo de algunos de ellos que se acercan a ella a preguntar. Los alumnos preguntan en su lengua y les responde en español. No parece darse cuenta de la movilidad de los niños ni de la interacción entre ellos. En ningún momento alentó el trabajo en parejas o en equipo, pero deja fluir la interacción entre ellos.

Cuando las preguntas son referidas a su experiencia, todo el grupo participa, como ocurrió al preguntar “¿qué comiste en el desayuno?” Todos los niños levantan la mano para contestar. Todos responden por turno y la mayoría de ellos lo hacen en español. Dibujan a continuación los alimentos que tomaron en el desayuno y después la maestra les indica que escriban debajo de cada dibujo el nombre.

Algunos que no recuerdan alguna letra, se paran y buscan en los letreros pegados en las paredes la palabra o la letra que les faltan. Si la encuentran, vuelven a su lugar a escribir. Otros le piden ayuda a la maestra, quien dice: “En los letreros, ahí está”. Los niños anotan en sus hojas y comienzan a colorear sus dibujos y a platicar entre ellos en mixe.

En las clases se distinguen dos tipos de interacción entre los sujetos y el conocimiento. Se trata de dos lógicas que parecen correr paralelamente: por un lado, no se identificaron interferencias entre las interacciones que los niños constantemente realizan entre ellos; por otro, de parte de la maestra no hubo una acción pedagógica destinada al control de las interacciones entre ellos.

Cuando los alumnos están resolviendo un ejercicio o examen, se observa un tipo de organización colectiva para el trabajo; hay interés por resolver el ejercicio solicitado, pero no para mostrarlo inmediatamente a la maestra y lograr ser de “los primeros” en concluir la actividad, sino para ayudar a otros a resolver el problema que es compartido por todos.

Aunque se ayudan en voz baja, su actividad es fácilmente observable. Hay una red que les permite resistir, enfrentar y resolver colectivamente las dificultades del trabajo escolar, al mismo tiempo que los niños van elaborando una serie de estrategias y de alianzas para sobrevivir en el aula: consultar al compañero que se sabe que es “bueno”, resolver el ejercicio con la ayuda de los compañeros cercanos, copiar y dejar copiar, guardar los ejercicios que la maestra ha revisado antes y consultarlos cuantas veces se necesite. De igual manera, se realiza entre distintos grupos de niños el préstamo de útiles escolares.

Por el contrario, la maestra no organiza al grupo en equipos ni fomenta el trabajo en pareja o pequeños grupos. Esta tendencia nosótrica (Lenkersdorf, 2002) y de trabajo colectivo, que es propia de los pueblos indígenas, no se toma en cuenta, no se incorpora como una forma de organizar el trabajo en el aula. La maestra no impide la ayuda espontánea entre ellos, pero tampoco se observa una intención de planificar y de seguir una estrategia para alcanzar un propósito; esta situación difusa, en un contexto donde la cultura de los niños es otra, resulta un obstáculo serio para el aprendizaje.

¿Cómo esperar que la escuela se constituya en un contexto significativo para el aprendizaje culturalmente situado, si se configura como una estructura alejada de la vida, la cultura y, por ende, de los problemas sociales relevantes para la comunidad? Las actividades en la escuela cobran razón y sentido sólo dentro del contexto escolar. Contradictoriamente, esta cultura no le permitirá integrarse y cohesionarse de mejor manera a la comunidad. El alumno se introduce en la cultura de la escuela y del aula, adquiere los conocimientos, rutinas y estrategias necesarios para lograr un desempeño aceptable en el grupo. Sin embargo, si la cultura de la comunidad no forma parte de la cultura escolar, la educación no logrará ese “aprendizaje relevante” (Pérez Gómez, 1995: 11).

En Santa María Tlahuitoltepec se advierte cómo la escuela, y de manera particular el aula, es el espacio donde confluyen distintas culturas, distintas lógicas. No ha sido documentada la pedagogía propia de los pueblos indígenas. Se sabe que más que explicar lo que hay que hacer, los adultos indígenas muestran y demuestran lo que el niño debe realizar; se aprende de la acción. Se reconoce una fuerte tendencia a trabajar colectivamente y no es común que los niños pregunten. También se ha investigado sobre la inclinación que muestran los niños para dibujar y emplear los colores.

Sin embargo, es necesario avanzar en la caracterización y análisis de las implicaciones que esta pedagogía culturalmente pertinente tendría en el aprendizaje de los niños y niñas indígenas, para hacer de la escuela y las aulas un lugar en donde no se discrimine, enfrente o niegue a quienes son portadores de una cultura distinta a la nacional.

Juchitán, Oaxaca (caso 5)

Juchitán se encuentra en la planicie costera del Pacífico, en el istmo de Tehuantepec. Esta condición geográfica ha sido decisiva para la región, ya que es la zona de paso entre América del Norte y América Central y ahí se encuentra la distancia más corta entre los dos océanos. Tiene una población de 66.414 habitantes, el 73% de los cuales habla el zapoteco (Bennholdt-Thomsen, 1997: 39-41).

Los habitantes de la región muestran una apertura al mundo, que se combina con su capacidad étnico-cultural para preservar su identidad y cultura; la región del istmo, como se le conoce coloquialmente, ha mantenido una fuerte presencia de la identidad indígena, destacando de manera especial la situación de las mujeres en la estructura social y política de la región, ya que no es común que ellas ocupen un lugar destacado en la familia, en la toma de decisiones comunitaria y en la economía, como sucede en el istmo.

El uso del zapoteco se extiende desde el espacio familiar hasta el ámbito público; ha habido algunas iniciativas de fortalecimiento de los idiomas que han contribuido a su mantenimiento, como pasó en la década de los setenta, cuando la Coalición Obrero Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI) fue una organización clave en el proceso de difusión de la escritura en zapoteco.

La ciudad está dividida en nueve secciones y varias colonias de reciente creación. Las secciones más alejadas del centro de la ciudad, y donde aún se practican actividades tradicionales, son las que observan mayor número de hablantes de zapoteco. Es decir, es fácil diferenciar las zonas en donde predomina el zapoteco como lengua materna, de las zonas en donde el español es la primera lengua adquirida.

El zapoteco observó un proceso de desplazamiento entre los estratos medios desde los años cincuenta. Ello ha dado como resultado que existan personas que logran entender el zapoteco, pero que no tienen la posibilidad de transmitirlo como lengua materna a sus descendientes. Los principales factores que han provocado dicho fenómeno son: la escolarización en español desde la educación básica hasta la superior, oficios y trabajos donde la comunicación es en la lengua oficial, las personas que por diferentes motivos han emigrado fuera de Juchitán y posteriormente retornan a esta ciudad.

En el ámbito escolar, como señala Saynes:

“...el uso de la lengua indígena en el aula tiene el fin de facilitar la transmisión de los conocimientos, aunque el español se sostiene como lengua dominante. No obstante, los niños que han adquirido el zapoteco como lengua materna continúan utilizándolo para comunicarse entre ellos aun dentro del salón. Los maestros mismos se comunican en zapoteco con los niños para asegurar la comprensión de las tareas asignadas. Incluso, la comunicación entre los propios maestros y con los padres de familia es el zapoteco” (Saynes, 1995: 4).

En este trabajo de investigación se documentó el fenómeno contrario, ya que el zapoteco ha perdido significativamente su espacio como lengua de instrucción, frente al uso del español en el aula. El trabajo de observación se realizó en una escuela ubicada en la colonia popular Gustavo Pineda de la Cruz, reconocida por estar integrada por militantes de la organización política de mayor tradición en las luchas de la región²⁸.

La escuela cuenta con una directora y 14 docentes, 13 pagados por la Secretaría de Educación Pública y uno por el municipio, distribuidos en el siguiente orden: tres en primer grado (dos bilingües y uno monolingüe español), tres en segundo (bilingües zapotecos hablantes de la variante del istmo), dos en tercero (uno bilingüe, zapoteco de la variante istmo, y uno zapoteco hablante de la variante del valle), dos en cuarto (ambos bilingües zapotecos, variante del istmo), dos en quinto (uno bilingüe zapoteco, variante del istmo, y uno monolingüe español) y dos en sexto (ambos monolingües en español), dos maestros de USAER, un terapeuta de lenguaje, una trabajadora social y una psicóloga; todos estos últimos monolingües en español. Las lenguas indígenas que hablan los alumnos y alumnas son zapoteco, zoque y mixe. Como puede apreciarse, la escuela, que está catalogada como bilingüe, puede ofrecer el servicio educativo en zapoteco y español, dejando sin atención a los niños hablantes de mixe y zoque.

Los maestros indígenas que trabajan en la colonia llevan a sus hijos a esta escuela o los inscriben en otras dos cercanas, pertenecientes al sistema de escuelas generales (enseñanza monolingüe en español), en tanto que la escuela observada está adscrita al subsistema de educación indígena, en el que la educación debe ser organizada como bilingüe, usando la lengua indígena y el español. A los maestros no les inquieta, en apariencia, el sistema escolar al que asisten sus hijos.

El subsistema de educación indígena fue creado en 1978, en sustitución del programa educativo anterior, que se ocupaba fundamentalmente de la castellanización de los niños cuya lengua materna no era el español. De la Dirección General de Educación Indígena dependen las escuelas indígenas bilingües, establecidas en regiones indígenas. Aunque la definición del programa implicaba la instrumentación de la educación bilingüe, en la realidad pesaron más las prácticas castellanizadoras por diversos factores, entre los que cabe destacar la formación de los maestros, la falta de metodologías y materiales educativos, y la imprecisión de las orientaciones pedagógicas que reciben los docentes que trabajan en este subsistema.

En el intento de crear la educación bilingüe se contempló la contratación de maestros indígenas. Dada la escasa escolaridad de los indígenas, fue necesario habilitar como maestros a jóvenes indígenas egresados de la escuela primaria, secundaria y, en los últimos años, del bachillerato, proporcionándoles cursos de formación docente que duraban de quince días a seis meses, y condicionando su inserción laboral a la realización de los estudios necesarios para obtener la licenciatura en Educación.

Para realizar esta investigación se observaron los grupos de cuarto y quinto grados; el primero integrado por 11 niños y 20 niñas, y el segundo por 15 y 16, respectivamente. El interés central fue la observación de las interacciones entre educandos y educador, especialmente en atención a la definición institucional de la escuela como bilingüe. Aunque la mayoría de los alumnos son bilingües por influencia del contexto suburbano en el cual viven, en el grupo de quinto grado, la mayoría de las intervenciones del maestro son en español y pocas veces da indicaciones en zapoteco. Los niños y niñas siempre se dirigen al profesor en español. El zapoteco se usa solamente como lengua-puente para comunicarse, asegurándose que los educandos entendieron.

En este mismo grado, al salir al recreo, un par de niños, en el momento que cruzan el umbral de la puerta empiezan a hablar en zapoteco. Ellos saben implícitamente que el salón no es un

lugar autorizado para el uso del idioma materno: la puerta sirve como una cortina simbólica que delimita el espacio donde se puede o no hablar la lengua indígena.

Al salir al recreo y acercarse los niños y niñas al puesto de golosinas, interactúan y compran usando el español, mientras que las vendedoras se comunican entre ellas en zapoteco.

El maestro dice: “Ahora, la clase de lengua indígena”, los niños protestan y dicen que no les toca ese día; el maestro los ignora. En la clase de lengua indígena –el zapoteco–, el maestro dice “chi ininuu didxazaa” (“Vamos hablar en zapoteco”). Los niños cantan en este idioma.

Luego, da órdenes en zapoteco y los niños van ejecutando lo que pide; incluye en estas actividades a una niña sorda que cotidianamente le ayuda a repartir material. El maestro pregunta en zapoteco: “¿Les gusta hablar en zapoteco?”, a lo cual responden que sí. Frente a palabras en este idioma que resultan confusas, el maestro exagera la pronunciación, y los alumnos, al repetir, lo hacen de la misma manera. El profesor utiliza un zapoteco muy “académico”, y algunas veces los niños no le entienden.

En el salón es posible identificar distintos grados de dominio del español; algunos alumnos son bilingües coordinados, en tanto que otros son pasivos. El maestro les pide a los primeros que ayuden a los otros.

El profesor les dice que les va aplicar una dinámica, que consiste en decir “parados” “sentados”. Luego, cambia la secuencia de las órdenes y quien pierde recibe como castigo decir un poema, chiste o adivinanza en zapoteco. Resulta llamativo que las actividades docentes estén organizadas de tal manera que a los niños se les “castiga” haciéndoles hablar en zapoteco.

Posteriormente, le pide a la niña sorda que reparta hojas de papel para realizar un ejercicio de papiroflexia. Los alumnos hacen un pequeño librito, donde escriben los animales y cosas de la comunidad. Las instrucciones se dan en zapoteco y como no las entienden, el maestro lo explica en español.

Se advierte que en el aula no se organizan secuencias didácticas en las que la lengua zapoteca ocupe un lugar central, tanto por los contenidos a abordar como por la decisión de los participantes de privilegiar su uso en las interacciones. Más bien, parece ser un tema que los educandos prefieren evadir, en tanto que el docente usa el zapoteco de manera complementaria con el español.

De 74 intervenciones registradas durante la observación, pedidas por el profesor a los alumnos o espontáneamente realizadas, 51 corresponden a los varones y 23 a las mujeres. El maestro, a la vez que ignora o limita la participación de las niñas, la solicita explícitamente en algunas ocasiones. En otras, usa expresiones como “hoy las nenas están calladas; están ganando los nenes”. En los trabajos grupales observados es posible advertir la animosidad entre niñas y niños: en un equipo mixto, los niños trabajan de forma individual y las niñas en pareja, sin integrarse a pesar de estar realizando un trabajo grupal; en otro, las niñas golpean a los niños de complexión más delgada, argumentando con voz de reclamo que “no trabajan”. Ellas explican por qué no les gusta trabajar con los niños: “Son rebeldes, no trabajan, no nos hacen caso”, “desde qué horas están peleando”. A su vez, los niños argumentan que no trabajan con las niñas porque son chismosas. Es llamativa la interacción entre educandos de distinto sexo, sobre todo a la luz de la fuerte presencia que las mujeres tienen en la toma de decisiones en esta región.

El grupo se encuentra trabajando en equipo. Las interacciones son en español. Una niña se sienta en una mesa-banco que no le corresponde y el maestro le dice: “Sinai, siéntate con Raúl”, y con mucha pena ella se sienta junto a su compañero; éste pone una mochila entre él y ella. Raúl “pone distancia” entre él y Sinai, expresando con ello el distanciamiento con lo femenino.

En otra secuencia de trabajo, ante la solicitud de que vayan a la palapa²⁹ de la comunidad a realizar una actividad, las niñas dicen que sus padres no les dan permiso, porque regresaron tarde la última vez que realizaron un trabajo de esta naturaleza. El maestro pregunta por qué regresaron tarde a casa; una niña explica que los niños las apedrearon. El docente les dice que se quedan mucho tiempo jugando y no trabajando, que si llegaran a trabajar directamente no tendrían dificultades con sus padres. No hace ningún comentario sobre el hecho de que las niñas fueron apedreadas por los niños y responde con regaños: “Ya ven, por andar jugando y no hacer lo que tiene que hacer”.

En una comunidad lingüística en la que las mujeres tienen un papel poco común en la vida cotidiana, resulta llamativo el hecho de que la escuela registre actividades, actitudes y comportamientos relacionados con la exclusión de las niñas, tanto por parte del maestro como de los alumnos. Asimismo, los comentarios de los niños y niñas apuntan hacia la presencia de estereotipos para definir los roles de género.

En la clase de matemáticas, el profesor pone un problema en el pizarrón; acepta una respuesta; Pedro obtiene otra, y explica su razonamiento después de que el maestro había ignorado la solicitud de los niños de considerar la respuesta de Pedro. Se advierte el desconcierto del docente, que había logrado establecer su resultado como acertado o didácticamente construido.

Los niños están habituados a solicitar que se considere la respuesta de alguno de sus compañeros. Esta mayor horizontalidad en la interacción parece ser resultado de una manera distinta de comprender la relación entre educando y educador, más allá que la verticalidad entre el que sabe y el que no sabe.

El maestro les pide que abran sus libros de geografía para abordar el tema “Vida rural y vida urbana”. Pregunta: “¿Qué es rural?”. “Donde vive la gente”, “donde no hay edificios” “donde no hay carros, no hay autobuses”, son algunas de las respuestas de los niños. Lo rural, se induce, es un espacio marcado por las carencias.

A continuación habla sobre la vida rural y escribe en el pizarrón: “Rancho”, “animales”, “región”. Enseguida, pregunta a los niños qué es un rancho, y ellos responden: “Donde están los animales”, “donde hay una huerta”, “donde hay mucho ganado, vacas, caballos”, “donde hay animales y plantas”, “donde hay ranchos no hay carros, sino carretas”. El maestro les pide que observen dos fotografías que aparecen en la página 96 de su libro de texto, y después pregunta: “¿Cómo es?”. Los niños responden: “Es un lugar pobre”, “no hay iglesias”, “donde habitan gente pobre”, “donde todas las casa son de palma, carrizo, láminas”. El libro de texto refuerza la idea de lo rural como lugares pobres, sin infraestructura y alejados. Desde el discurso textual y visual, a partir de las imágenes, lo rural es definido de tal manera que las carencias pasan a ser parte de la descripción, como si fueran atributos propios del espacio llamado rural, contribuyendo a la formación de estereotipos que asumen una explicación de la realidad desde la marginación institucionalizada.

El maestro continúa preguntando: “Cuando hablan de vida, ¿sólo se habla de casas?”. Los niños responden: “Animales, plantas, gentes”. “¿Qué hacen?”. “Desgranar la milpa”, “van a la milpa”, “trabajan con los animales”, “siembran semillas”, “siembra para su comida”, “meten arado, profe”, “hacen las casas”, “artesanos”. El maestro vuelve a preguntar: “¿Qué es rural?”. “Que no tienen luz”, “donde no hay casa de concreto”

Dice el maestro: “Yo tengo unas tarjetitas que ustedes hicieron. ¿Cómo es la vida urbana?”. “Tienen televisión”, “tienen otra forma de hablar”, “tienen otra forma de vestir”, “tienen otra forma de trabajar”.

La vida rural no es igual a la vida urbana. El maestro pasa las tarjetitas a los niños y niñas, y pregunta: “¿Cómo es nuestra comunidad?”. “Mitad y mitad”, “hay borregos”, “hay casas de ladrillos”, “la escuela es de cartón”.

“En la colonia Zapata...”, pregunta el maestro, refiriéndose a la colonia vecina. Los niños completan la frase: “Son pobres”, “la escuela es de cartón”, “ellos rentan casas, profe, nosotros tenemos una escuela”, “hay plantas”, “la comida”, “allá los niños son pocos, aquí hay 240 niños”.

La colonia Zapata está habitada, al igual que aquella donde está asentada la escuela, por familias provenientes de otra región y son principalmente indígenas huaves.

Los niños y niñas perciben a los otros pares como más pobres y rurales. Y entre pobres, también existen las distinciones marcadas por ciertas diferencias.

El maestro le pide a Gustavo que lea; éste lo hace con cierto nerviosismo y dificultad. “Ana Laura, ¿qué entendiste?”. “No le entendí nada”. Sheila lee el siguiente párrafo y comenta: “Vida urbana hablan puro español. Vida rural hablan zapoteco, mixe, huave, mazateco, mixteco.” El maestro pregunta: “En la lengua, ¿cuál es la diferencia entre vida urbana y vida rural?”. “Aquí como es mitad rural y mitad español; por eso, zapoteco y español”. Interviene nuevamente el maestro: “¿Somos iguales?”. “Sí, pero somos diferentes en las características como la forma de hablar, de vestir y de caminar”. El maestro les solicita: “Saquen su cuaderno”, y dicta: “¿Qué actividades se realizan en la vida rural? ¿Qué actividades se realizan en la vida urbana? Tapen su libro”. Los alumnos preguntan con sorpresa: “¿Dos, nada más?”. El maestro señala: “Es individual”.

En estas secuencias didácticas se perciben distintos tipos de discriminación que se presentan en la escuela indígena bilingüe y, como fue definida desde 1994, intercultural: desde la forma y contenidos con los que se usa la lengua indígena en el ámbito escolar, pasando por la discriminación de género y la violencia contra las mujeres, hasta la discriminación por ámbitos geográficos que muestran lo rural como pobre, carente, diferente, pero no mejor que lo urbano, connotando con esta descripción del espacio a quienes lo habitan. ¿Acaso en el medio rural no existen zonas más ricas y dignas que otras urbanas? Esta pregunta no fue formulada por el educador.

Los maestros y los niños son zapotecos; los contenidos y dinámicas escolares fueron diseñados desde la propuesta educativa nacional, a pesar de que la escuela observada pertenece a un programa de educación bilingüe intercultural. Igualmente, quienes no hablan zapoteco, aunque sean indígenas, se invisibilizan en la dinámica escolar. Se filtra en las intervenciones de maestros y niños la concepción del no reconocimiento de los otros, indígenas o mestizos, como pares, y se advierte cómo, en el trabajo pedagógico, generan o refuerzan los estereotipos que alimentan la discriminación.

En estas secuencias didácticas resalta, de manera particular, la mirada excluyente de educandos y educadores, reforzada por los datos del contexto, pero también por los materiales educativos, por la manera como se entiende la educación, y por la rigidez de las prácticas pedagógicas usadas por el educador, independientemente de su identidad étnica.

San Cristóbal de las Casas, Chiapas (caso 6)

El Estado de Chiapas se encuentra al sureste de la República Mexicana. Perteneciente a la Capitanía General de Guatemala, se anexó como un Estado más en 1847. Territorialmente ocupa el octavo lugar en el país, con una extensión de 73.887 Km². En el censo realizado por el Instituto

Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI, 2000) se reporta una población en la entidad de 3.288.963 habitantes, de la cual 809.592 son hablantes de lenguas indígenas. Esto representa más del 14% de la población indígena nacional y el 40% de la estatal.

Chiapas es un Estado pluriétnico, donde la población mestiza coexiste con los miembros de pueblos indígenas, principalmente maya hablantes descendientes de los pobladores que habitaban el territorio nacional antes de la llegada de los españoles. Cada uno de estos pueblos conserva muchos de sus rasgos culturales precolombinos; se caracterizan por tener formas particulares de organización social, ciclos festivos, tradiciones, costumbres y una lengua propia que los distingue e identifica del resto de la población y que en ocasiones los segrega, excluye y discrimina.

Chiapas se encuentra dividido en nueve regiones económicas –Centro, Altos, Fronteriza, Frailesca, Norte, Selva, Soconusco, Istmo y Costa– y en 118 municipios. Del total de la población, cerca del 30% vive concentrada en siete municipios: Tuxtla Gutiérrez, Tapachula, San Cristóbal de las Casas, Comitán, Villaflores, Palenque y Tonalá; el 70% restante se distribuye en los otros 111. Esto significa que de las más de 16.000 localidades que hay en la entidad, sólo 120 sobrepasan los 2.500 habitantes, y más de 15.000 cuentan con una población menor a 500 personas. Este particular tipo de distribución y forma de asentamiento humano es mucho mayor en regiones como la VI, Selva, y la IV, Frailesca, con 2.241 localidades y 122 y 98 habitantes en promedio por localidad, respectivamente.

La descripción da cuenta de las especificidades de dos escuelas primarias indígenas bilingües ubicadas en la región de los Altos y a las formas particulares en las que el pluralismo cultural se objetiva de formas diferenciadas en estos microespacios sociales. Las descripciones evidencian el despojo, violencia, intolerancia y discriminación que cotidianamente se viven durante las prácticas educativas en estos espacios escolares y en las localidades en las que se encuentran asentados. No obstante que estas comunidades y sus asentamientos han sufrido la exclusión que se deriva de su inserción como culturas indígenas, resulta paradójico que, habiendo vivido en carne propia estas situaciones y encontrándose en condiciones de pobreza extrema y alto grado de marginación social, sea posible identificar prácticas de exclusión social y discriminación intraétnica.

La colonia Getsemaní, ubicada en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, y la comunidad de Betania en el municipio de Teopisca, Chiapas, son comunidades reconstituidas, resultado del rechazo y expulsión de grupos católicos tradicionales de Chamula, Mitontik, Huixtán y Chenalhó, principalmente. Las diferencias por motivos religiosos obligaron a los habitantes originarios de estas últimas comunidades a migrar y buscar nuevas formas de supervivencia.

El asentamiento en nuevos lugares tampoco ha sido nada fácil, pues transitron primero –en el caso de los habitantes de Betania³⁰– por la periferia de San Cristóbal; finalmente, con ayuda financiera de grupos religiosos del extranjero, compraron tierras y se asentaron en los territorios que ocupan actualmente.

En el caso de los habitantes de Getsemaní, resultó demasiado complicado para ellos, en un principio, permanecer aún en las orillas de San Cristóbal de las Casas, llamada “capital cultural” de Chiapas. Más complicada resultó la creación de una escuela primaria bilingüe³¹. Esta es la primera escuela indígena bilingüe que se construyó en San Cristóbal. Es de organización completa³² y cuenta actualmente con 306 alumnos, que son atendidos por nueve maestros, cuatro de los cuales son hablantes de la lengua tsotsil y cinco de la lengua tseltal.

La escuela de Betania es aún más grande, pues cuenta con 461 niños y 13 maestros; cuatro son hablantes de tsotsil y nueve del tseltal. En este caso, los niños también colaboran en tareas y trabajos que ayudan en el sostenimiento de la familia. Es un pueblo carbonero, por lo que muchos

niños saliendo de la escuela se van al monte a recoger la leña. Además de la escuela primaria, existe un jardín de niños y una telesecundaria; actualmente se están realizando gestiones para que se construya un telebachillerato³³. Sólo un pequeño promedio de los niños que egresan de ambas escuelas continúan sus estudios de secundaria, y son menos aún los que pueden inscribirse en el bachillerato.

La intolerancia y exclusión de que fueron objeto estas personas y la experiencia vivida los ha conducido a la apuesta por el diálogo y la búsqueda de la reconciliación, como formas privilegiadas de construcción de consensos y maneras de convivir y estar en la comunidad. En palabras de don Manuel:

“Salimos de San Juan Chamula desde 1967 por diferentes causas, principalmente por la religión. Nos metimos sin saber la religión y los problemas que nos iba a traer. Ese fue el precio de nuestra rebeldía... Ya en 1979 se empezó a buscar el terreno donde vivir. Gracias a todas las sociedades religiosas americanas, para 1981 terminamos de pagar el terreno y rápidamente nos trasladamos para acá... éramos 30 familias pequeñas y construimos nuestras casitas de madera, con lámina... así empezamos. Todos los que vivimos aquí es por persecución, corridos, pues. Dios nos ayudó y nos sigue ayudando: en 1982 llegó la escuela, rápido vinieron los maestros bilingües y con ellos la construcción de las aulas. La gran mayoría de los que han salido o si no salen de la escuela se quedan a medias y ahí lo dejan, de vicio que casi cada año entran muchos niños o todos, pero no todos salen; ahí queda. La mayoría éramos agricultores, ya estando aquí muchos agarraron otros trabajos, como carbonero, vendedores de paletas, raspados, de todo un poco. Muchos se van a los EE.UU. porque, bueno, la verdad aquí no se presta la tierra, no es muy fértil en comparación con las tierras de Chamula, aquí la tierra es muy pobre, seca, reseca. Nadie está obligado, de acuerdo con nuestra organización, a permanecer aquí; si así lo desean, si quieren pueden vender ya sea su terreno, su casa, lo que tengan, eso es ya de cada uno, lo que quiera hacer, siempre y cuando no afecte a los demás. Hay varias religiones, estamos en la que mejor nos convenga: nosotros, la más conveniente es la Presbiteriana, otros Arca de Salvación, Príncipe de Paz, Pentecostés, y cada una de ellas con sus gobiernos, autoridades. Nos respetamos los unos a los otros. (...) Todos respetamos nuestras ideologías, cosmovisión, sabemos que todos perseguimos a un mismo Dios y todo sea por el mejoramiento de la comunidad, pero lo que nos distingue unas de otras es la doctrina, de cómo cada uno lo maneja al interior”³⁴.

La historia vivida por los habitantes de Getsemani³⁵ resulta muy similar. Al respecto, dice don Mateo:

“Vivíamos en el municipio de San Juan Chamula, donde todo empezó porque cambiamos de religión. Decidieron corrernos y lo lograron dejándonos sin nuestras tierras, nuestros hijos sin escuela, todo por culpa de nosotros, pero gracias a Dios nos ha ido muy bien económicamente, aunque hemos perdido muchas cosas originales que nos distinguen de otros indígenas del Estado. En 1970 empezó el pleito. La mayoría fue a vivir de mozo a San Cristóbal y otros nos vinimos a vivir acá –periferia–, aunque no éramos dueños de estos terrenos. Ya para los años ochenta lo compramos... éramos como 30 familias. Por esos años llegó el profesor José, muchos apoyamos para que se fundara la escuela de indígenas. Actualmente, la colonia está dividida en 200 lotes iguales, pero hay como unas 800 familias grandes. Nos entendemos muy bien entre nosotros porque somos gente indígena. Con los que siempre hemos tenido problemas son con los kaxlanes (mestizos y ladinos). No les gusta nuestro olor a verdura, hay niños muy sucios que

pasan por sus casas, ya ven que siempre están cerca de la colonia, que hablamos en lengua tsotsil, y como ellos no saben hablar como nosotros por eso se enojan, pero nunca ha pasado a mayores, pero sí nos discriminan. Por ejemplo, si un niño quiere estudiar en la escuela primaria de aquí nomás tiene que llevar uniforme, si no no entra a la escuela; en cambio, aquí en esta escuela los maestros no discriminan, nos aceptan porque somos como ellos, por el contrario nos llevamos bien. Somos presbiterianos, nos entendemos en asuntos de la escuela y de la comunidad, no se mezcla la religión sea cual sea, momentos de trabajo, momentos de ayuda, momentos de unirnos por el bien de los niños; si alguien no quiere colaborar, pues se sanciona, entre todos tomamos acuerdos, no hay quien domine a otro grupo, ya no, no. Todos aprendimos trabajos diferentes: unos de albañil, peones, vendedores, paleteros, taqueros, cargadores en el mercado, choferes, etcétera. Las mujeres se dedican a las labores del hogar, algunas todavía hacen tejidos, bordados en su ropa tradicional, falda, blusa bordada, collares, listones, trenzas; en fin, es que ellas tienen más tiempo que nosotros, en eso es que perdimos mucho porque allá en Chamula la tierra era más fértil, teníamos más espacio para todo. Ahora nuestras tradiciones son las que se celebran aquí en San Cristóbal y las que celebramos con la religión que tengamos, nada más. Algunos de nosotros teníamos bastante terreno en Chamula, pero ya no podemos llegar porque nos corren, nos quitaron todo. Cada familia enseña a sus hijos lo que los padres saben, si son tsotsiles en tsotsil, en tseltal si son tseltales, y en la escuela pues casi todo en español porque en la actualidad tenemos que hablar en español, si nos encontramos algún trabajo o si queremos seguir estudiando tenemos que uniformarnos. Por ejemplo, las niñas tienen que dejar de usar su nagua por la falda escolar que determine la escuela porque si no no entra a clase. Así es ahora, pero ya ni modos. A mis hijos les hablo en lengua tsotsil para que sepan las dos lenguas y no se avergüencen de su origen, deben decir que son indígenas, lo que los identifica de los kaxlanes, es que nosotros sabemos hablar en lengua tsotsil porque si no no avanzaremos en la vida, tenemos que hablar dos lenguas por necesidad de donde quiera que vayamos, es todo lo que nos pasó y nos pasa en la actualidad³⁶.

La reelaboración del discurso anterior constituye, de alguna manera, la justificación de la autopercepción de los modos de actuar y del desarrollo de prácticas culturales actuales. No obstante, aun cuando se identifican a sí mismos y se describen como sujetos discriminados, es posible observar en las prácticas y la realidad del aula y la escuela, contraria y paradójicamente, sesgos discriminatorios importantes.

La escuela indígena bilingüe en nuestro país representa el cierre de un ciclo que, a manera de espiral, objetiva un cúmulo de procesos discriminatorios que sobre ella históricamente se han ido construyendo. Un ejemplo de lo anterior es la complacencia de las autoridades para cumplir discrecionalmente los principios emanados de la Ley de Profesiones, que establece que quien labore en el nivel de educación primaria deberá ostentar el título de licenciado en Educación Primaria, cuando en realidad lo que sucede es que —particularmente en los Estados con menor desarrollo educativo, y de los cuales Chiapas es el número uno— se incorpora al servicio educativo a jóvenes con secundaria y bachillerato. No sucede así con el subsistema de educación regular.

Los profesores de estas escuelas primarias indígenas bilingües constituyen el mejor ejemplo de lo anterior. Cada uno de estos profesores cuenta con 31, 27 y 32 años de servicio, ingresaron a la docencia con cuatro, cinco y seis años de escolarización, respectivamente. En este mismo sentido, este particular tipo de maestros se ha formado en instituciones que a lo largo de la historia no han respondido a sus necesidades más elementales. La ausencia de procesos sistemáticos y rigurosos de reflexión sobre la lengua han conducido a que estos profesores hablen su lengua, pero no a que

la lean y escriban. De igual forma ha sucedido con el español; algunos de ellos lo hablan bien, pero tampoco leen y escriben correctamente. La lengua materna les ha sido quitada.

La naturaleza y el carácter asistencial y compensatorio de la escuela indígena bilingüe frente a la escuela regular, es una clara muestra de la exclusión e inequidad de las que son objeto y en las que es posible apreciar el cierre de un círculo vicioso en donde las escuelas más pobres son las de y para los pobres.

Al interior de las aulas es común observar cómo los niños que hablan una lengua distinta a la mayoría de los otros niños, es subsumida institucionalmente³⁷. Sin embargo, el problema mayor está en la discriminación de los maestros hacia estos niños. En el grupo hay 19 alumnos, 15 de ellos son tsotsiles y cuatro tseltales. A la hora de trabajar en equipos, éstos están ya perfectamente conformados. Los niños tseltales forman un equipo. Son niños a los que sistemáticamente la profesora regaña, castiga, reprende, verbal y físicamente. Durante la clase de matemáticas, la maestra le pide a Eleuterio que pase a resolver el problema: “Pasa, Eleuterio”. El niño no concluye correctamente. La maestra llama a Félix para que le “ayude”: “A ver, tú, Félix, que sólo estás durmiendo”. Félix, tampoco puede. “Ahí que se queden... que se quiebren su cabecita”. Los niños quedan junto al pizarrón, de pie. Una excelente oportunidad de ayuda a estos niños se ha perdido, pues nunca supieron cómo resolverlo ni se les dijo o explicó para que finalmente pudiesen comprender. Se trata de una manera muy diferente a los niños que “saben”, de los que según la maestra “no saben”. Lo paradójico es que estos niños son, al igual que ella, de origen tseltal.

La estratificación del grupo se objetiva durante la presentación de los trabajos realizados por cada uno de los equipos durante la clase de español. La maestra les pide que realicen una entrevista a un personaje, haciendo este trabajo por equipos. Los niños –ante la dificultad de salir a realizar en vivo las entrevistas– han inventado los diálogos entre el entrevistador y su entrevistado. Un equipo presenta un diálogo sostenido durante una larga entrevista con el presidente de la República; el siguiente entrevistó a un brillante abogado, el otro a un prestigiado chef. Los niños tseltales presentaron una breve entrevista realizada a un albañil. La maestra expresa su percepción de este equipo con frases como: “Ya ven, se los dije que iban a ser los últimos... No van a poder... Como siempre, este equipo tiene que terminar al final”. Estos señalamientos han llevado a que los niños tseltales prefieran negar su propia identidad, autoadscribiéndose al grupo mayoritario. “No, maestro, yo no soy tseltal”, dice uno de ellos durante la entrevista. Algunos compañeros que están cerca de él y lo escuchan, intentan aclarar que eso no es verdad, pero él se mantiene en lo dicho.

Durante la clase de ciencias naturales, la profesora pide la tarea. Dos de los niños no la hicieron de acuerdo a las instrucciones y fueron puestos de pie. Es una forma de castigo. Han transcurrido veinte minutos, Lucy y Eleuterio continúan de pie. Ella se nota incómoda. Él, al igual que ayer, está otra vez castigado. La maestra formula una pregunta; Eleuterio, aún de pie, levanta la mano, pero ella no le hace caso. Eleuterio, ante otra posibilidad de participar, levanta nuevamente su mano. Pero parece “invisible”. Nadie se dio cuenta en el grupo de que pretendía participar.

Han transcurrido 25 minutos; ellos continúan castigados. Los niños se sientan. Al pasar a calificar la tarea de ciencias naturales, la maestra explica: “... de doce buenas, dos malas, aún es diez”. Ella llama la atención al grupo porque otros niños, al igual que Eleuterio, tienen varias respuestas mal. Al estar calificando la tarea de Lucy, la maestra no da crédito al hecho de que haya sacado tantas buenas. “A ver, pásenme un cuaderno, vamos a comprobar”. Al final remata con un comentario sobre el uso de la lengua materna en el aula: “No importa que en su casa con sus papás hablen en tsotsil, no es pecado. No debemos avergonzarnos. Pero aquí en el aula debemos tratar de hablar y comunicarnos en español”.

Durante la interacción entre los niños es posible observar también formas de agresión y violencia dirigidas hacia aquellos que, como en el caso de Serapio y Ciro, han sufrido la pérdida de su madre o de su padre. “No tiene papá, vive solo, quiere irse a EE.UU.; anteriormente era muy introvertido, no hacía preguntas”, relata la maestra.

En el caso de Serapio, es él quien confiesa que su mamá murió siendo muy pequeño. En su lengua, que es una variante del tsotsil, dice que está muy triste. Tiene ocho años, trabaja recogiendo leña y vive solo. Es repetidor y su maestro asegura que él también lo va a volver a reprobar en este año escolar. Ya en el aula, Serapio saca su cuaderno y se pone a “dibujar”. El día de ayer, los niños hicieron examen. La maestra no le dice a Serapio si va a realizar o no su examen. Ella se acerca a otro niño que está sentado delante de Serapio y le explica que, como no vino ayer, que trabaje mientras en su libreta. A Serapio ni siquiera lo mira. Éste se levanta y espía por sobre el hombro de su compañero; al parecer, tiene curiosidad por saber qué está haciendo. El percatarse que su compañero no está haciendo nada, parece tranquilizarlo. Tres niños en momentos distintos han llegado hasta el lugar de Serapio a molestarlo y golpearlo. Él tiene dos dedos de su mano izquierda metidos en la boca; luego es el lápiz. Ahora es Mercedes quien está golpeando a Serapio; la maestra pregunta por qué, Mercedes responde: “Me dio una patada”. Serapio no dice nada, se queda callado, pero está claro que él no se había levantado de su lugar.

Ninguno de sus dos maestros ha realizado nunca una visita a la casa de este niño; no conocen la dirección de su casa y poco conocen al papá. Serapio es el chivo expiatorio de este grupo. La profesora le pide que tome sus cosas, lo quiere llevar a la dirección. Estos dos maestros consideran que sería mejor que ya no regrese a la escuela. No le encuentran sentido que este niño siga viniendo. Los “atrasaditos” son blanco y punto de comparación con otros niños, aún más pequeños, pero con un nivel de desarrollo cognitivo mayor.

María, al igual que Serapio, es otra repitente. La maestra, poniendo su mano sobre la cabeza de la niña, concluye: “... aquí tengo otro problema... es que no razona, ya tiene diez años... sólo se la pasa copiando”. En tsotsil le explica cuántas manzanas le hacen falta. La niña no responde. Su compañera de pupitre dice: “Nueve”. La maestra contesta: “Ya ves, ella sí piensa”.

El hecho de que la escuela esté ubicada en la periferia de la ciudad de San Cristóbal de las Casas, ha generado que en cierto tipo de niños se haya desencadenado un proceso de ladinización⁵, como Mariano y Fernando Baldemar, repitentes, físicamente más desarrollados que sus demás compañeros, con aspecto y vestuario completamente distinto al del resto. Durante las entrevistas pudimos comprender que son chicos que llegaron a la ciudad desde muy pequeños e ingresaron a la escuela a los 11 años; desde hace tiempo trabajan, lo que ha generado que desarrollen estrategias de sobrevivencia. Ellos han laborado como boleros, como cargadores en el mercado, de mozos en farmacias. Este proceso de sobrevivencia lo han llevado al aula y a la escuela.

Esta situación particular ha dado lugar a que se manifieste otra forma de violencia y agresión, la que se ejerce y dirige hacia las niñas o niños pequeños. Fernando Baldemar, quien mide 30 cm más que Lázaro, lo empuja porque se atravesó en su camino. Lázaro –a pesar de la considerable diferencia– trata de no intimidarse ante Fernando. Por su parte, Mariano, sentado sobre el pupitre, arrebató el libro de cuentos a su compañero y lo hojea; después, con desenfado, lo avienta. El niño recoge el cuento del piso y lo guarda. Todo ello sucede en presencia del profesor José. Tiempo después, éste llama a Mariano. Él pregunta: “¿Qué hice?”. Es como si sólo para eso se le hablara, para llamarle la atención. Mientras Alicia sale al baño, Mariano y Fernando copian las respuestas del cuaderno de Alicia. Esta es la forma en la que sobreviven estos niños en la escuela.

Es común por parte de estos jóvenes, con edades entre 16 y 17 años, la discriminación y violencia verbal y física hacia sus compañeras. “Hay veces que me pegan, me empujan cuando estoy comiendo, cuando salimos al recreo, le digo a mi maestro pero ni caso me hacen, más los niños son quienes me pegan y me molesta porque eso es a diario. Siento mucho coraje, estoy triste... por eso a veces no vengo a clases”. Le gustaría cambiar de escuela o de maestro. Al cuestionar a su profesor, evade las preguntas.

Otro ejemplo es cuando el profesor José encuentra una pinza para cabello, pregunta si es de alguna de las niñas. Un niño hace un comentario acerca de que la pinza puede estar embrujada. Mariano agrega: “Aquí hay dos, tres brujas”, dice refiriéndose a sus compañeras.

Durante la interacción entre el maestro y los alumnos, también se observan formas de resistencia en el aula. Se ponen en práctica estrategias de sobrevivencia en las que es posible identificar estos patrones culturales de diálogo, ayuda y solidaridad, como formas de comunalidad³⁸ recuperadas de las prácticas que se desarrollan entre los adultos y sus familias. En este mismo sentido es fundamental reconocer el valor que la comunidad otorga a la escuela como la encargada de extender y fortalecer entre los niños –los habitantes adultos de mañana en estas comunidades– el carácter colectivista construido históricamente, frente al individualismo característico de los grupos y sociedades occidentales.

No obstante, este colectivismo indígena no ha logrado trascender en la escuela, creando un paralelismo entre la escuela y el desarrollo de la comunalidad. La presencia de los comités de educación al interior de la escuela indígena constituye una de las pocas posibilidades de acercar a la escuela, portadora de una cultura escolar dominante, al comunalismo de sus habitantes, objetivado en la toma de decisiones, ayuda, reconciliación y solidaridad en todos los sentidos. Un claro ejemplo de lo anterior se observa cuando –aun en contra de los propios maestros– los niños asumen actitudes de ayuda y solidaridad. María no ha terminado su trabajo, por lo que Rubí intenta ayudarla. La maestra le grita: “Tú no te metas, déjala a ella”.

Rubí escribe la respuesta en el examen de María, con el propio lápiz de María. Ésta se vuelve sobre su lugar y le da la respuesta a Norma. Marisol y Lucía le copian a Norma. Después, Marisol y Lucía comparan su respuesta con Cristina. La estrategia se repite sistemáticamente. Aquí –en este grupo de niños aún pequeños– todavía todo es de todos. Aquí todos se prestan, se ayudan.

En estas escuelas se observa también cómo se produce la invisibilización de la diferencia. Entre un 10 y un 15% de los alumnos hablan una lengua distinta a la de la mayoría de sus compañeros, situación que no es tomada en cuenta por los maestros ni las autoridades educativas. El reporte oficial de la dirección de la escuela señala, con relación a las lenguas maternas que hablan los niños en la escuela, que el 100% son hablantes en lengua tsotsil, aun cuando el propio director reconoce que en cada grupo existen en promedio cinco niños hablantes del tseltal, más aquellos que hablan alguna variante de ambas: tseltal y tsotsil. La mayoría de los maestros desconocen exactamente cuántos niños hablan una lengua distinta al tsotsil, cuántos son monolingües en español y cuántas variantes existen de ambas lenguas indígenas al interior de sus aulas. ¿Cómo tratar la diversidad? ¿Cómo trabajar con esta diversidad lingüística, si no se reconoce?

Existe además una desconexión entre los docentes que laboran en la escuela, de suerte que se produce una individualización de los destinos. Los maestros son como islas o penínsulas, pues no tienen comunicación. Se habla de todo menos de lo que sucede en sus aulas, con sus niños. Sobre los problemas que enfrentan en realidad y las estrategias de solución que cada uno de ellos ha creado, no se discute ni comparte con sus colegas. Por el contrario, lo que prevalece es la descalificación.

Hay también en las aulas observadas una reelaboración del discurso. Es lugar común que los niños –aun siendo pequeños– desarrollen habilidades suficientes como para expresarse acerca de valores como la tolerancia y el respeto. Sin embargo, cuando se trata de poner esto en práctica, sucede todo lo contrario.

Asimismo, en la escuela se escolariza a los niños –sin que esto signifique educación– sin tener clara aún la concepción de formación que ponen en marcha los maestros que en ella laboran. El problema consiste en el hecho de que la escuela ha logrado captar y hacer que una gran cantidad de niños permanezca en el aula y la escuela, sea por medio de programas de apoyo como “Progresá”, que en general se ofrece a este tipo de niños y escuelas como programas compensatorios. Pero en realidad estos niños no se están formando. Es evidente que sin la escuela no se puede educar, y que esta tarea no depende sólo de la escuela, pero en realidad los que no están aportando mucho a esta labor son los maestros. Una de las principales razones que aquí destacamos es esta idea de estar tratando de reproducir la misma nomenclatura de la escuela primaria regular; esto implica pretender constituirse a imagen y semejanza del modelo mestizo. Todo ello, producto de las concepciones del Estado, que pretende la homogeneización entre las escuelas y el propio sistema educativo. Con esta pretendida homogeneización, el Estado está provocando una gran inequidad, lo que genera mayor desigualdad hacia las escuelas y estudiantes de extracción indígena.

Otro aspecto que llama la atención es el hecho de que los mismos alumnos se clasifican entre quienes sí saben y pueden resolver los problemas escolares, y quienes no.

También son notables las expresiones de la maestra con respecto a los niños tseltales: “Lo vieron, se los dije: que ustedes iban a ser el último equipo en terminar, y ¿cómo fue?”. “¡Siempre este equipo tiene que terminar al último!”. Este equipo, integrado por Eleuterio, Lucy, Cecilio, María Elena y Félix, todos niños tseltales, a diferencia de los otros equipos, no cooperan entre ellos. Eleuterio y Cecilio se disputan el control del equipo. En los demás equipos, mientras uno raya, otro dicta, otro escribe; en este equipo no sucede así. La maestra indica que aquellos que no terminen se van a quedar sin recreo. Se acerca al equipo tselta y dice: “Mañana quiero que vengan bien rasuraditos... tú también, Cecilio”, le propina un leve golpe en la cabeza, “y tú, Eleuterio”, a quien de paso le da una nalgada. “Bien les dije que iban a quedarse al último... como quede, ya”. Cuando la maestra llega al lugar de Lety, no da crédito a que obtuvo cinco respuestas buenas. Solicita un cuaderno para comprobar. Duda y cuestiona a la niña: “¿Quién te compuso éste?”.

La profesora expresa su percepción de los desempeños de los niños y niñas, jerarquizándolos y exponiendo sus comentarios como verdades absolutas frente a las que el niño nada puede hacer. Ella profetiza; los niños y niñas, a pesar de sus esfuerzos, cumplen el vaticinio de la profesora. Cuando esto no sucede, la incredulidad de la maestra remarca la excepción. Los niños parecen tener predeterminado su destino.

Mérida, Yucatán (caso 7)

Yucatán es un Estado en donde se asentó una cultura mesoamericana milenaria, la maya-quiché. Hoy, a pesar del brutal proceso de colonización y de la desvalorización provocada por el fuerte etnocentrismo occidental, aún podemos mirar la presencia de esta cultura en la mayoría de sus espacios públicos. Uno de los rasgos evidentes de este proceso de resistencia y sobrevivencia cultural es la preservación de la lengua maya actual, la cual, no desprovista de las transformaciones propias de cualquiera otra, es usada de manera importante en la región.

En el censo del 2000 se reportan un total de 549.532 hablantes de lenguas indígenas en la población de cinco años y más, entre éstas: maya, chol, zapoteco, mixe, nahuatl y otras no especificadas. De ellas, la lengua maya representa el 99,6%, con un total de 547.098 hablantes³⁹.

La capital del Estado de Yucatán es la ciudad de Mérida, y su municipio comprende un conjunto de comisarías cercanas. Una de estas comisarías es la denominada X-canatún, y en ésta se encuentra ubicada la hacienda de X-cunyá –distante unos 14 kilómetros de Mérida–, donde se realizó el presente estudio. Según los datos estadísticos de 1980, la localidad, la cual en ese entonces recibía el nombre de X-cumbya, contaba con una población total de 552 habitantes, de los cuales 272 eran hombres y 280 mujeres. En el mismo año, 100 niños y niñas de 6 a 14 años asistían a la escuela primaria. Los monolingües en lengua maya eran 18 personas y 381 eran bilingües⁴⁰.

En el ámbito de la escuela, 137 niños y niñas asistían a clases. La información señala que había 149 niños y niñas de 6 a 14 años que sabían leer y escribir, 36 que no poseían estos conocimientos y 46 de la misma edad que no asistían a la escuela primaria. En este censo no se encontró un número de habitantes que fueran monolingües. Los datos sólo informan de 36 personas de 5 años y más que hablaban lengua indígena y español⁴¹.

En la localidad de X-cunyá había 361 habitantes de 5 años y más hablantes de alguna lengua indígena, y dos habitantes monolingües en maya⁴².

La adopción del huipil bordado por parte de la población indígena sigue presente con su colorido tradicional, así como el rebozo y las alpagatas. En contraste podemos ver los pantalones de mezclilla, las camisas de colores con logotipos de marcas comerciales, sobre todo en inglés; estos últimos entre los jóvenes. Viviendas y vestimentas demuestran esta diversidad de tradiciones culturales vigentes en la comunidad.

La presencia de lenguas indígenas en la región, mayoritariamente la lengua maya, da cuenta de un proceso de resistencia que lleva ya más de 500 años. Específicamente en la comunidad estudiada encontramos que el 48% de la población manifiesta hablar la lengua maya. Esto nos permite afirmar que hay un contexto en el que está presente más de una cultura.

La escuela primaria rural vespertina en estudio es un plantel de organización completa que pertenece a la zona escolar 017, sector 02, y fue fundada en 1926 en la hacienda de X-cunyá. Esta pequeña hacienda de 801 habitantes (de los cuales, 352 son hombres y 449 son mujeres, con 12 hombres y 18 mujeres analfabetas)⁴³ se encuentra en el kilómetro 14 de la carretera Mérida-Progreso, por lo que los habitantes acuden a estas dos ciudades a buscar sustento realizando pequeñas labores, ya que la fuente de trabajo generada por el henequén ya no existe. Actualmente, la mayoría de las madres de familia trabajan.

En el ciclo escolar 2003-2004, la inscripción fue de 131 alumnos y alumnas. El edificio escolar cuenta con seis aulas, una dirección, una bodega-cooperativa, sanitario para niños, sanitario para niñas, plaza cívica y amplio patio.

El personal docente para este ciclo escolar es el siguiente: una directora con 34 años de servicio, dos maestros de base con licenciatura, una maestra de contrato en primer grado, una maestra de contrato en tercer y cuarto grados, un maestro de contrato en quinto grado, y un maestro de educación física.

La escuela, a pesar de que es una de las más prestigiadas en la zona escolar⁴⁴, sólo cuenta con seis docentes frente a grupo, de los que sólo tres tienen plazas de base, y una funge como directora. Esto lleva como resultante que una de las docentes de contrato atiende dos grupos:

tercero y cuarto grados. El total de educadores y educadoras con contrato representa el 50% del personal, que poseen el grado de licenciatura.

En la escuela primaria no se aprecia que haya diferencia significativa en relación al género; es decir, hay tantos niños como niñas inscritos en la escuela a lo largo de todos los grados, por lo que no estaríamos hablando de algún rasgo de inequidad de género.

Con respecto a los maya hablantes, representan el 13,8% del total de la población estudiantil. Si a ello se añade a quienes no la hablan pero poseen un conocimiento de la lengua porque pueden comprenderla, el porcentaje se eleva a 42%.

Una opinión que podría interpretarse como desvalorización de los sujetos que poseen este rasgo cultural es la expresada al reconocer que existen maya hablantes; “pero son de San Diego, no son de aquí”, en referencia a que son de granjas aledañas y no de la población X-cunyá, la cual es asumida como “el centro”, como afirmaron dos docentes.

En el aula observada se encuentran dos grupos: tercero y cuarto grados. La docente que los atiende es la más joven del personal y posee una plaza de contrato. En una de las entrevistas, ella expresa no estar de acuerdo con estas condiciones de trabajo, puesto que no sólo son dos grupos, sino que uno de estos, el cuarto grado, tiene una trayectoria escolar difícil, pues el año anterior “los niños quedaron desatendidos mucho tiempo, mucho tiempo... y te puedo decir meses... entonces cuando los agarraron en mayo (2003)”⁴⁵. El caso de la desatención al grupo es causado porque se le otorga cambio de actividad a la docente que lo atendía debido a un problema de orden médico.

Destaca el abandono del grupo en una escuela que está a pocos kilómetros de la ciudad capital, de fácil acceso y habiendo miles de maestros sin trabajo en la entidad. Es decir, no existe preocupación por parte del sistema escolar para sustituir al personal docente que fue relevado de su función.

Al revisar las listas de los integrantes del grupo se puede constatar la importante presencia de niños y niñas que provienen de familias mayas. Los apellidos: Cauich, May, Chalé, Couoh, Chim, Dzul, Hoil, Euán, Moo, Puc, Pech, Canché, Can, Chic, Ix, Chi, Kuman, Ucán, Uh y Cobá, están presentes en 38 de los 41 alumnos de los dos grados.

Todos asisten portando el uniforme, que consiste en un pantalón o falda de color azul oscuro y camisa azul claro. Cuando tienen clase de educación física usan un pantaloncillo corto del mismo color oscuro y una playera blanca con un escudo

En el aula se puede observar el siguiente material didáctico: un cartel con nombres de ocupaciones, una lista de los libros del rincón, unas videocintas.

En clase de educación física se comprueba que la escuela es un lugar donde se puede jugar.

Tres de la tarde. Maestro: “Respiren cuando diga ¡uno! Y lo sacan ¡dos! ¡Uno! ¡Que suene la nariz! Es para que saquen sus mocos, tienen que aprender a respirar porque cuando estén jugando fútbol, básquetbol, van a tener problemas si no saben respirar”.

Luego, les pone una serie de ejercicios de estiramiento y contracción muscular. Al concluir este ejercicio el profesor forma tres equipos mixtos de niños y niñas. A continuación, el maestro les dice: “Les voy a dar el bastón. Vamos a trabajar coordinación”. Les reparte tres bastones como de hockey. Las actividades son “empujar y jalar”.

Realiza una competencia donde cada equipo debe empujar una tapa de plástico hacia una línea y después regresar halando. Una de las niñas se adelanta. El maestro señala: “Esta niña sí

oyó la explicación, ¡muy bien! ¡Esta niña tiene más destreza que las otras! El equipo que termine primero es el que gana”.

Un niño y una niña se saludaron “chocando” las manos, felicitándose: “¡Muy bien!”, se dicen. “Ahora van a golpear la tapita: el que la mande más lejos acumula puntos”. Un alumno le dice a otro: “Ya me encabronó, peluchiich”. El maestro, refiriéndose al ejercicio final de golpear la tapa de plástico, les dice: “Se acabó”.

El equipo de alumnos que obtuvo más puntos grita: “¡Ganamos! ¡Uuuuuhh!”. El maestro reclama: “Que me pongan atención, yo no estoy para regañarlos o castigarlos”. Explica: “Cada equipo va a meter gol en su portería”. El docente coloca en tres de los costados de la terraza dos latas que representan las porterías donde deberán meter gol los jugadores de cada equipo.

En la puerta de entrada de la escuela está un joven observando a los niños (viste un pantalón de mezclilla con una cobra bordada en el borde inferior de la pierna derecha). En eso pasa una muchacha (ésta porta un pantalón corto y una playera con una imagen de la Virgen María). Él le dice: “Es ojo, es ojo”, aparentemente en referencia a alguna irritación que se observa en sus ojos. La muchacha le contesta: “Por acechar a las personas”⁴⁶.

El maestro pregunta: “¿Cómo van a meter gol?”. “Jalando, empujando o golpeando”. Cada equipo va coreando el nombre de sus compañeras “¡Gloria, Gloria!”.

Maestro: Ella metió gol porque las otras se quedaron paradas. ¿Van a dejar que les metan gol?

Niños: ¡Noo! Continúa el juego.

Niños: ¡Felipe! ¡Bernardo! ¡Felipe! ¡Aaaaah!

Maestro: ¿Qué les gustó del juego? Lo que hicimos, si hubiera tiempo de repetir alguno, ¿cuál?

Niños: ¡Este último!

Maestro: ¿Qué usaron?

Niños: ¡El bastón!

Maestro: ¿Usaron fuerza?

Niños: ¡Síiiii!

Maestro: ¿Usaron resistencia?

Niños: ¡Síiii!

Maestro: ¡Chequen antes de irse!

Los niños y las niñas pasan y saludan al maestro palmeándole, al irse a tomar agua y lavarse las manos.

Unas niñas piden una sogá y unos niños piden otra sogá. Empiezan a jalarla de uno y otro lado. El maestro les dice: “Ahorita, a brincar la sogá”. Entre los materiales del profesor de educación física se encuentra una sogá muy larga. Los niños y las niñas se la “reparten”, tomando, por pequeños grupos, un tramo de ella y la comparten entre tres equipos para jugar con ella. Hay dos grupos de niñas, uno de niños, dos mixtos.

La clase se desarrolla en español, aunque en un momento se escucha “pelachich”, que es una expresión ofensiva maya que, en este caso, denota enojo. Las formas de relación de los niños y niñas con el maestro se perciben cálidas. Las actividades recuperan prácticas físicas propias de otros contextos culturales, como es el juego que sirve de base para los propósitos de aprendizaje,

para lo que el docente improvisa su material con sustitutos rudimentarios. Sin embargo, el juego de “brinca sogá”, que ha sido incorporado a la propia cultura y que se reconoce como un juego popular, se hace presente en el momento que concluye la clase y se inicia el recreo.

Por otro lado, ni en la actividad planeada por el maestro ni en el juego espontáneo hay separación de lo que los niños “deben” jugar por ser niños, y viceversa. Primero, porque tradicionalmente se supone el juego de hockey como más masculino y la “brinca sogá” como más femenino. Incluso es un equipo de niños el que va a reclamar que había un grupo de niñas con su tramo de sogá que no estaban jugando, con el fin de que se les dé a ellos para que puedan jugar.

Analizando una evaluación de cuarto grado, se ve que sólo se consideran importantes dos asignaturas: español y matemáticas. Los maya hablantes no son vistos como portadores lingüísticos; no se repara en particularidades tales como que son hablantes de español como segunda lengua, que les da una condición distinta en la resolución de tareas en español, y su lengua materna es prácticamente excluida del currículo. Esto puede ser promovido por una de las características del sistema educativo mexicano, el cual, al construir un programa especial para la educación indígena, a cargo de la Dirección General de Educación Indígena, terminó por crear espacios institucionales en las comunidades para la educación de los indios, estableciendo la idea de que sólo en esas escuelas y comunidades hay indígenas. Las otras escuelas, las del sistema “regular”, terminaron por hacer invisibles a los diferentes, obviando sus características culturales durante los procesos de aprendizaje.

Otro rasgo de las culturas indígenas es la importancia que tiene para ellas el conocimiento de la naturaleza; sin embargo, esta área de conocimiento posee menos valor ante dos contenidos clásicos de la escuela occidental: las letras y los números. En un examen de español, el evaluador sólo le otorga dos aciertos y medio a un niño en las 11 preguntas. En el total de 44 preguntas del examen, este niño sólo obtuvo 15 y medio aciertos (34%). De estos aciertos, ocho respuestas son “aceptadas” como buenas aunque presentan ciertas inconsistencias, producto de la influencia de la lengua maya, como por ejemplo de concordancia: “Los niños cantan el himno nacional, el perro corriendo en el parque, nosotras apagamos incendios”. Se aprecia una especie de reconocimiento de las diferencias, que lleva al evaluador a considerar estos “errores” como producto de una condición lingüística distinta, y entonces aparece lo que podría llamarse una concesión. Sin embargo, el discurso lingüístico del examen evidencia que no se toma en cuenta el idioma materno del niño como referente para construirlo y ser pertinente al sujeto que será evaluado.

Hay una clara demarcación espacial para definir a quienes son los maya hablantes. A la hora del recreo, una niña señala a otra y dice: “Ella sí habla maya porque vive más lejos”. Otra indica: “En San Diego están los que hablan maya”⁴⁷. Asimismo, los profesores de primero y sexto grados, al referirse a los que aparecían en la estadística de maya hablantes, se apresuran a agregar: “...pero son los de San Diego”⁴⁸.

“... Yo te puedo decir que son los hablantes en maya, ellos tienen muchas necesidades económicas... y éstos no son de acá de X-cunyá... vienen de... este... de las rancherías, de las granjas, de San Ignacio, o viven en otros lugares y vienen en bicicleta”⁴⁹.

Los educandos y docentes han construido un consenso que les permite ubicar a los que hablan maya como los que se encuentran “más allá del centro” o en los asentamientos de menor rango, las granjas aledañas y los ranchos considerados marginales.

Aunque sólo la maestra entrevistada explicita la asociación entre ser maya hablante y ser pobre económicamente, los demás parecen concebir que la distancia entre “el centro” y el lugar de residencia podría ser un “marcador” de la posición económica o del estatus social: hablar maya es equivalente a vivir lejos del centro, que a su vez implica un bajo nivel social.

Cuando los pequeños provenientes de familias indígenas son mayoría, se opera también la discriminación de quien es diferente. Es el caso de Alberth: “Me burlan por ser “ch’el”⁵⁰. Alberth es un niño de tercer grado, un poco tímido, como de 9 años, tez blanca y cabello claro, algunos lo llaman el “Ch’el”, quien cuenta:

“Vivo con mis abuelitos y mi mamá, ella trabajaba en mi casa nada más, no tengo papá. Mis abuelitos sí hablan maya, pero a mi no me gusta; además, no entiendo nada de maya. Nada más la maestra de quinto año me vacila cuando me dice ahí viene el ‘chel de Kanasín’, sólo porque estoy güero me canta la canción”⁵¹.

Es posible identificar distintos grados de resistencia. Respecto a la lengua materna en el hogar, sólo una niña dijo que “ni mi papá ni mi mamá hablan maya”. Los demás dijeron que sus abuelitos mayormente hablan sólo maya y que sus papás hablan maya y español. La mayoría de los muchachos dijo que no hablaban maya, pero que algunos sí entienden cuando sus abuelos o papás les hablan en su lengua materna. Como puede advertirse, existen tres grupos lingüísticos generacionales: el monolingüismo en maya es de los abuelos, el bilingüismo de los padres y el monolingüismo en español de los pequeños.

Los niños y niñas valoran el idioma maya, y lo expresan de varias maneras. Lupita me comentó que todos en su casa hablan maya, sobre todo sus abuelos. Los demás niños y niñas que estaban a nuestro alrededor solamente nos observaban. De hecho, una de las niñas que estaba sentada a lado de Lupita dijo: “Lupita debería ser maestra para que nos enseñe”. Otra niña expresa: “Yo sí quiero aprender maya, pero no puedo... no entiendo”⁵².

Cuando nos acercamos a estos niños y niñas se reconoce la complejidad de la tarea que realizan los maestros, que han tenido poca formación y con contenidos que no incluyen una pedagogía pertinente para atender a los escolares indígenas. No se actualiza para la diferencia maya. Pero, curricularmente, tampoco se contempla la especificidad de la lengua y la cultura como saberes apropiados y pertinentes.

Las dimensiones del pluralismo en la escuela

México es un mosaico multicolor, en el que es necesario y urgente reconocer las especificidades culturales y asumir su naturaleza. Sin duda, es un reto para el sistema educativo identificar las particularidades culturales para respetar y reconocer la existencia de la diversidad. Esta perspectiva no es tarea fácil para los educadores, ya que la diversidad cultural es un fenómeno complejo que despliega una gama importante de aspectos de la identidad, las diferencias económicas y el acceso a igualdad de oportunidades, en un mundo tamizado de grandes desigualdades, que marchan a la par de los rápidos cambios sociales, pero no al mismo paso de las necesidades de los sectores que permanecen marginados.

En el ámbito educativo es en donde mejor se aprecia la acción de reconocer al otro, para poder reconocernos a nosotros mismos; es decir, que al concebir al otro avanzamos en la comprensión y admisión de nuestra propia historicidad, a fin de aprehendernos en la diferencia y percatarnos de nuestro propio sistema de valores. La construcción de la vida social está estrechamente vinculada a las normas y valores que rigen al grupo social, y el ámbito de la escuela es uno de los escenarios más importantes para dicho proceso.

Las observaciones realizadas en siete escuelas primarias de México permiten un acercamiento a realidades escolares en las que toma forma un entramado de relaciones cuyos efectos se refuerzan, contraponen e influyen. Este entramado articula la síntesis de tres niveles distintos:

- La forma como se entiende lo nacional y lo mexicano, expresada en leyes, concepciones, prácticas, disposiciones, criterios y discursos, todas ellas en el marco de la racionalidad de instituciones construidas con la finalidad de poner en marcha la educación.
- La manera como estos elementos son retomados, redefinidos y expresados en las estructuras regionales responsables de la atención educativa.
- Lo que maestros, educandos y padres de familia viven, identifican, reconstruyen y vinculan al constituirse en mediaciones que articulan las propuestas e intencionalidades de los dos niveles anteriores con los procesos educativos cotidianos de la escuela y en el aula.

Es en este último nivel donde las identidades que conviven en la nación mexicana se confrontan entre sí, rearticulándose en el espacio escolar. Todo esto sucede en el marco de dinámicas culturales, sociales y políticas en las que se expresa de manera concreta, pero a menudo en conflicto, la pluralidad de propuestas, prácticas y vivencias de quienes conviven en un territorio común, definido como “homogéneo” desde la construcción del sistema educativo nacional y sus programas. Por ello, los casos que dieron origen a este informe concentraron su atención en este nivel, analizando la manera en que las relaciones entre los actores del proceso educativo se concretan en interacciones que resultan del entramado de vivencias, intencionalidades, relaciones socialmente construidas, construcciones simbólicas, omisiones o comportamientos espontáneos que dan cuenta de la compleja y conflictiva construcción de la convivencia plural entre culturas distintas.

La educabilidad y el desempeño escolar

Un axioma de la pedagogía sostiene que la especie humana, esencialmente, es educable. La escuela es la institución creada para facilitar esta tarea. La educación deviene, con ello, en un derecho de cualquier ser humano.

Sin embargo, los pueblos indígenas han sufrido históricamente una secuela de actos de discriminación, exclusión e intolerancia que comienza con el acalorado debate de si eran portadores de atributos humanos, es decir, si tenían alma. En los tiempos actuales, esta polémica es insostenible, pero las concepciones que la fundamentaron en su momento subsisten en la pregunta acerca de qué tanto es posible “educar”, lograr buenos resultados con los estudiantes provenientes de estas culturas.

La política educativa mexicana se propuso atender de manera particular a los integrantes de los pueblos indígenas, para lo cual se diseñó el Programa de Educación Indígena Bilingüe. No obstante, la tradición asimilacionista dejó su huella en esta propuesta educativa, ya que, como se constata en las escuelas de Santa María Tlahuitoltepec y Mérida, los contenidos escolares poco o nada se relacionan con el entorno del niño; más difícil aún resulta para el docente reflejar su cultura.

Así, en la escuela de Creel, una actitud tolerante y comprensiva de las maestras entrevistadas esconde la percepción de la imposibilidad de lograr el desarrollo pleno de las capacidades del educando “bajo las actuales condiciones”, que en el caso mencionado se refieren a la etnicidad, reflejada como ignorancia de la que es portador de manera intrínseca: “Soy más condescendiente con ellos, aunque no es lástima, simplemente sé de sus limitaciones, conozco qué tanto pueden dar”. Los niños y niñas rarámuri intentan, una y otra vez, hacer correctamente el ejercicio ordenado por la maestra, sin que la educadora les ofrezca alguna forma de apoyo para lograrlo y sin tener éxito, hasta que acaban por desentenderse del asunto.

En la escuela de San Cristóbal de las Casas, la maestra, a su vez, encuentra difícil trabajar con los niños tseltales, que parecen estar destinados al fracaso escolar: “Ya ven, se los dije que iban a ser los últimos... No van a poder... Como siempre, este equipo tiene que terminar al final”. Los niños intentan mimetizarse: “No, maestro, yo no soy tselta”. En ambos casos, los educandos son indígenas, pero las educadoras pertenecen a identidades distintas: una es mestiza y la otra indígena.

Un nuevo estereotipo se va construyendo con estas percepciones, que desemboca en la identificación de “grupos en desventaja o vulnerables”, para los cuales se elaboran respuestas compensatorias que permiten a los portadores de estos atributos superarse. Notablemente, estas iniciativas son, en la mayoría de los casos, de una calidad inferior o mínima: los grupos multigrado en áreas rurales, los sistemas educativos separados (educación “regular” y educación indígena), la contratación de educadores con menor escolaridad y nula formación pedagógica, que son “inducidos” a la docencia mediante cursos que abarcan de uno a tres meses.

Los estereotipos son construidos socialmente, y en el espacio escolar se expresan en comportamientos que generan expectativas y profecías del docente sobre el desempeño de los educandos; razón por la cual el docente asume un tratamiento diferencial que, paradójicamente, construye las condiciones necesarias para que las predicciones contenidas en las profecías de las maestras de Creel y San Cristóbal se cumplan.

Espacios simbólicos, territorios y convivencia plural

Pareciera que, frente a las prácticas escolares civilizadoras, los niños y niñas indígenas viven pasivamente la situación. Sin embargo, la resistencia y sobrevivencia de las culturas indígenas se revela en una confrontación de carácter simbólico: frente a las concepciones dominantes, los pueblos indígenas oponen prácticas cotidianas, arraigadas en el comportamiento de los educandos y expresadas de múltiples maneras en el ámbito escolar, mientras que la institución educativa define normativamente qué es legítimo y cómo se instrumenta en el proceso diario del aula. En varios de los casos se hacen concesiones o se establecen consensos implícitos entre los actores, que reflejan mecanismos de demarcación de espacios simbólicos en los que se introducen las costumbres políticamente minorizadas por la cultura dominante⁵³.

Las prácticas pedagógicas expresan una conflictiva interacción generada sobre la base de las asimetrías e inequidades socialmente construidas y validadas por quienes tienen el dominio de la situación.

En este mismo sentido, la asignación de espacios físicos genera una apropiación simbólica de aquellos lugares que están signados por el prestigio, como en el caso de las escuelas de Ixtapaluca y Ciudad Valles. A partir de esta primera delimitación se opera la legitimación de jerarquías de prestigio validadas por el docente o por los actores presentes en la escuela con base en dicotomías: procedencia urbana/procedencia barrial o rural, como en el caso de Juchitán, San Cristóbal de las Casas y Mérida, y pobre/rico, en las escuelas de Ixtapaluca, Ciudad Valles, Juchitán y Creel; se produce así la exclusión sistemática de los educandos percibidos como diferentes, por sus rasgos fenotípicos, por su procedencia geográfica o por su pertenencia a una cultura determinada.

El análisis de la convivencia cotidiana entre sujetos portadores de culturas distintas revela, en el caso de Creel, la necesidad de la sociedad local de explicar la manera como se dio la construcción de dicha relación en un espacio común. Esta explicación connota como armónica una relación que, de manera evidente, no es equitativa. Liborio González no llegó solo a la región, cuenta la tradición oral mestiza, sino con un indígena; pudo acceder a las tierras que quiso y repartirlas generosamente entre sus hijos. Para quienes la narran, la conclusión es evidente: siempre han convivido en un plano de igualdad mestizos e indígenas. Sin embargo, una revisión de los patrones actuales de asentamiento territorial en Creel demuestra que “en el centro” se encuentran los mestizos, ocupando los indígenas la periferia de la ciudad. Esta misma ubicación se extiende a la dimensión social.

El mito fundacional de Creel permite que la maestra exponga su percepción: no se puede distinguir a los educandos rarámuri de otros niños: primero, porque todos están acostumbrados a la presencia mutua; segundo, porque los indígenas y otros alumnos son del mismo color, criterio que permite constatar una percepción racializada del otro.

En la escuela de Juchitán, el espacio rural es concebido como carente, en tanto que el prestigio asociado a la vida urbana hace que se resalte la superioridad de este estilo de vida sobre el habitado por los otros, los pobres, los diferentes.

Igualmente, los niños, niñas y maestras de la escuela de Mérida identifican a quienes hablan el idioma como habitantes del área rural, desvalorizando el uso de la lengua indígena y a sus portadores. Los apellidos de la mayoría de los niños del grupo son de origen maya, pero se señala que los que hablan maya son los que viven “más allá del centro”, es decir, los otros más desfavorecidos.

La interacción comunicativa en el aula

Uno de los aspectos donde mejor se advierte la construcción de la otredad es el de la lengua usada en la escuela. Esta decisión cobra importancia vital si se parte de la premisa que la educación es, en primer lugar, un proceso de interacción comunicativa entre estudiantes y docentes, y que el espacio físico en el que esta interacción se realiza es el escolar. En todos los casos, la lengua de instrucción es el español, independiente del tipo de escuela, de la situación lingüística de los estudiantes y de los objetivos que orientan la labor del plantel. Asimismo, es general el manejo de las lenguas indígenas como puente para la enseñanza en español. Sucede igual si el maestro es indígena o es mestizo; el peso de la normatividad y de la definición de lo pedagógico determina los caminos a seguir.

Sin embargo, el uso de la lengua en el ámbito escolar tiene espacios simbólicos delimitados, en los que se advierte la separación entre el salón de clases y fuera de él, entre lo urbano y lo rural, entre el espacio público y el privado, como se advierte en las prácticas observadas en todas las escuelas de las regiones indígenas.

El sentido de apropiación de los espacios físicos y simbólicos impregna los comportamientos cotidianos de los actores. Por ejemplo, los niños y niñas intentan hablar y comprender en español en el aula, y en los horarios establecidos para las clases; sin embargo, no han pasado el umbral del salón cuando comienzan a escucharse las conversaciones en la lengua materna.

En Creel, la lengua materna de los niños y niñas rarámuri es invisible. No aparece en la discusión de sus capacidades.

El opresivo silencio que sigue a las preguntas de la maestra, formuladas en español a niños de primer grado que son hablantes incipientes de este idioma, en la escuela de Santa María Tlahuitoltepec, refleja con claridad las implicaciones de estas decisiones. La profesora formula y responde ella misma las preguntas, o acepta cualquier respuesta que los educandos dan, creando la ilusión de que en el aula se produjo la comunicación entre ella y los niños y niñas. Tratándose del primer grado, se espera privilegie el uso de la lengua materna; sin embargo, no sucede así porque el dominio del español es una necesidad que los padres exigen que la escuela resuelva, y porque la normatividad así lo establece. Así, la concepción de una profesora de esa misma comunidad refleja que ha habido avances, ya que al niño se le permite expresarse en la lengua materna: “Se les ofendería y se menospreciaría la cultura si se prohibiera hablar en mixe; al contrario, se toma parte de una lengua y de otra para explicarles a los niños y que entiendan bien”.

En la escuela bilingüe de Juchitán, la mayoría de los educadores son hablantes de alguna de las variantes de la lengua comunitaria, el zapoteco. Pero la clase de lengua indígena no es de las preferidas por los estudiantes; si bien algunos de ellos se comunican en zapoteco durante el recreo, las interacciones suceden en español en la mayoría de los casos, relegando el idioma propio a un lugar marginal en el programa escolar. En el caso de los niños y niñas que no son hablantes de zapoteco, ni siquiera es posible darse cuenta de su grado de desempeño en este idioma o en español: el mixe, trique y zoque no existen para fines comunicativos.

Los niños y niñas de San Cristóbal de las Casas se comunican en tsotsil, la lengua indígena dominante, y en español. Tampoco aparece aquí la comunicación en tseltal, aun siendo la lengua materna de la profesora. Los niños y niñas, al formar equipos de trabajo, se reúnen buscando homogeneidad identitaria e idiomática; se pierde así la posibilidad de convivencia plural.

No obstante el idioma que hablen, el uso de la lengua materna se convierte en una concesión o en un comportamiento de excepción tolerable, según el ámbito escolar o familiar, como lo

expresó una profesora: “No importa que en su casa con sus papás hablen en tsotsil, no es pecado. No debemos avergonzarnos. Pero aquí en el aula debemos tratar de hablar y comunicarnos en español”.

En el plantel de X-cunyá, Mérida, la casi totalidad de los niños pertenecientes a los grupos observados informan que en su casa —es decir, en el ámbito privado— alguien habla maya, fundamentalmente los abuelos, en tanto que los padres son bilingües. Los pequeños tienden a ser monolingües en español. Pero en algunos de ellos se expresa el deseo de aprender la lengua, a la vez que ésta se identifica negativamente como marcador de la posición económica y del prestigio asociado con quienes la hablan. Los maestros desconocen las capacidades y características lingüísticas de los estudiantes, pero al aplicar un examen de español se hacen concesiones sobre interferencias lingüísticas entre el maya y el español.

La formación docente y la interacción pedagógica

Como ha sido señalado, los maestros y maestras que trabajan en escuelas indígenas tienen una formación insuficiente para atender a educandos en planteles que presentan una de las problemáticas pedagógicas más complejas. La existencia de interacciones pedagógicas adecuadas es una excepción, y aparentemente descansa más sobre las competencias personales del educador —como pasa con el maestro de educación física de X-cunyá— que en la formación y apoyos pedagógicos que reciben.

Sin embargo, destaca de manera constante la falta de coherencia entre la propuesta pedagógica contenida en la normatividad institucional que creó las escuelas bilingües indígenas, y la práctica educativa cotidiana que toma como modelo la metodología y contenidos de la escuela general. En Creel, situado en un Estado fronterizo con Estados Unidos, y en una escuela general, se desarrolla en febrero el mismo tema que en la escuela indígena bilingüe de San Cristóbal de las Casas, ubicado en Chiapas, que limita con Guatemala.

Las estrategias de sobrevivencia en el aula

En las escuelas de Santa María y San Cristóbal de las Casas se advierte de manera explícita la puesta en obra, por parte de los educandos, de estrategias que les permiten enfrentar las vivencias generadas en el proceso educativo. Las maestras insisten en la ejecución de trabajos individuales, pero a la menor distracción, los educandos aplican sus modos de sobrevivencia para compartir respuestas o trabajar conjuntamente apoyándose unos a otros.

Así, los niños y niñas de Santa María Tlahuitoltepec reproducen comportamientos de reciprocidad que son tolerados por la maestra, y que definen en la práctica una concepción del desempeño escolar como característica grupal, más que individual. Las interacciones de los niños se asientan en su aprendizaje comunitario. La jerarquía entre quienes saben y quienes ignoran no forma parte de la lógica del trabajo colectivo en la que estos niños y niñas han sido socializados.

Es menos tolerante la actitud de la maestra de San Cristóbal de las Casas: “Tú no te metas, déjala a ella”, le grita a Rubí cuando pretende apoyar a su compañera, ante lo cual las niñas la desafían compartiendo las respuestas a las preguntas del examen.

El saber como poder

La institución en la que se proporcionan los conocimientos necesarios para un mejor desarrollo de la personalidad y una inserción laboral y familiar es, sin lugar a dudas, la escuela. Sin embargo, mantiene concepciones jerarquizantes del desempeño escolar que muestran el ordenamiento de los educandos según demuestren o no el dominio de los saberes escolares.

En la escuela de Ixtapaluca, esta distinción es una percepción que también se da en el ámbito familiar: “sacar buenas calificaciones” se entiende como sinónimo de “portarse bien”. A los educandos no se les escapa la sensibilidad de los maestros en relación a ciertos comportamientos, y los relacionan con mecanismos para atraer la simpatía o atención del docente (regalarle algo) y con su desempeño académico (sacar buena calificación). En términos de condiciones, ambas posibilidades están relacionadas con el estrato socioeconómico de pertenencia.

En San Cristóbal de las Casas, la maestra señala a una de las niñas: “... aquí tengo otro problema... es que no razona, ya tiene diez años... sólo se la pasa copiando”. Cuando la niña recibe ayuda de una de sus compañeras, la maestra señala a quien sí es capaz: “Ya ves, ella sí piensa”. Por otro lado, la profesora tampoco considera que su tarea pedagógica incluya un trabajo intensivo con los niños que no entienden o no dominan los contenidos escolares: “Ahí que se queden... que se quiebren su cabecita”.

Sin embargo, en Juchitán se confía en que los niños saben y, aunque se desconcierta a veces, el maestro acepta que la respuesta construida por uno de los niños es correcta.

La discriminación y la convivencia entre distintas culturas

En las escuelas observadas se revela la presencia de dimensiones de la discriminación que se manifiestan en el trabajo docente cotidiano y que expresan la incidencia de las concepciones y procesos sociales y familiares sobre la presencia del otro en su entorno inmediato.

Una de las dimensiones de la discriminación se hace presente en forma de sistemas y mecanismos institucionales de dominación, que provocan una separación y jerarquización: el otro es juzgado como diferente, a la vez que se enfatiza el discurso de la igualdad; se resaltan el reconocimiento de la igualdad en derechos y obligaciones, que esconde la clasificación implícita entre ciudadanos de primera y de segunda; el discurso de la convivencia, el respeto y la tolerancia, frente a comportamientos de exclusión, invisibilización y estigmatización basada en estereotipos.

En Ixtapaluca, los comentarios de la directora acerca de “seleccionar” alumnos para la escolta se fundamenta en los requerimientos de la tarea a realizar, la cual demanda “presencia”, definida por ella como una combinación de atributos físicos y de personalidad, que no se aprenden. Como resulta evidente, estos atributos son aquellos asociados con el estrato socioeconómico de mayores ingresos; el prestigio inherente a la mejor situación socioeconómica se asocia a la distinción que implica pertenecer a la escolta. Comúnmente, esta distinción está relacionada, en el discurso, al desempeño académico: son los mejores estudiantes los seleccionados para portar la bandera.

La internalización de los estereotipos implica, para los sujetos discriminados, una confrontación constante entre su identidad y la imagen desvalorizada que el discriminador les proyecta; responden a esta situación en distintos registros, que conllevan diferentes grados, formas y mecanismos de reestructuración de la personalidad. Hay una capacidad de resistencia que se

pone en juego, con matices diferenciados. En algunos casos, se adaptan a la situación a partir de la validación del estereotipo que se les aplica, pero generando procesos de amortiguamiento de los efectos negativos y aprovechando las capacidades para resignificar los propios procesos. En otros, se aprecia la comprensión de los significados asignados por el otro, y la adopción de roles coherentes con ellos que se asumen y expresan retando al otro y generando comportamientos disruptivos que posicionan al sujeto de una mejor manera en las estructuras de dominio y poder. También se advierte la reafirmación de la propia identidad frente a la imagen que el estereotipo refleja, y el desarrollo de la capacidad para situarse en la propia cultura y en el discurso externo, actuando en consecuencia (mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, aprendiendo del otro para usar ese conocimiento en su propia dinámica, entre otros).

La discriminación implica la construcción de estereotipos que justifican el pensamiento y comportamiento discriminador, así como la idea subyacente de que este pensamiento y las acciones que de él se derivan persiguen el bien común, y aún más, implican la intención de ayudar a los sujetos “en desventaja” a adquirir los elementos que les permitan superar su situación actual.

Otra dimensión común de la discriminación es la invisibilización de los sujetos. La maestra de Ixtapaluca “no ve” las agresiones que sufre Ricardo, a pesar de que otros niños las perciben y señalan como inapropiadas o definitivamente perversas. En el caso de los niños y niñas rarámuri, son éstos los que “no se integran, más bien se apartan, sólo se juntan entre ellos...”. En esta escuela, la directora se sorprende cuando se da cuenta de la cantidad de niños indígenas presentes en el aula observada: “¿Cómo? ¿A poco tienes muchos indígenas? No se sabe cuáles son las identidades de los niños y niñas de Ciudad Valles, en tanto que tampoco se visibiliza a los niños mixes y zoques de Juchitán. Algunos niños, valorados como inferiores por la profesora de San Cristóbal de las Casas, se vuelven invisibles, como invisible es también su idioma e identidad en las estadísticas oficiales de la escuela. Los maestros de X-cunyá no saben quiénes hablan maya y cuáles no.

Sin embargo, hay diferentes matices en la posibilidad de incidencia de las percepciones, actitudes o comportamientos discriminatorios. El extremo está constituido por la estigmatización de la que son objeto los educandos, ejercida desde la estructura de prestigio que ubica al docente y a la escuela en una posición privilegiada. La estigmatización se hereda; constituye una carga que se transmite de una generación a la siguiente; los padres de los niños estigmatizados comparten con ellos el peso que implica estar siendo señalados y marcados como inferiores, ignorantes o pobres. Los símbolos visuales del prestigio asociado a la ubicación de los educandos en la jerarquía escolar van marcando la diferencia, y reforzando las percepciones discriminatorias: los rasgos fenotípicos, la apariencia física, la calidad o tipo de ropa, los accesorios, el refrigerio. También se aprecia la erosión de la autoestima que provocan estas actitudes discriminatorias o estigmatizadoras en la actitud del educando que la sufre: timidez, retraimiento, escaso rendimiento escolar y, de manera privilegiada, el silencio.

Las prácticas y estereotipos discriminatorios más evidentes se advierten en las relaciones entre la sociedad dominante y las comunidades políticamente minorizadas. Sin embargo, en las relaciones entre estas últimas resulta posible advertir la existencia de jerarquías de prestigio que se fundamentan en la comunidad sociocultural o lingüística a la que pertenece el educando o el docente.

Aunque menos aguda, es una realidad que los alumnos y profesores pertenecientes a culturas indígenas estigmatizadas con base en estereotipos discriminatorios sufren procesos de erosión

identitaria, exclusión e invisibilización (asignada o asumida) que reflejan la persistencia de esquemas de clasificación basadas en el prestigio, como base del ejercicio de la dominación de unos pueblos sobre otros. Así, la maestra tseltal, asumiendo la identidad tsotsil, señala constantemente la incapacidad de los niños tseltales; los zapotecos asumen una actitud discriminatoria frente a los mixes y zoques.

En la mayoría de los casos son patentes el estereotipo y algunas dimensiones de su uso, pero no los efectos perversos que produce en la autoimagen de los actores que sufren la discriminación. Las escuelas y educadores tienen frente a sí la oportunidad de iniciar los procesos necesarios para construir una convivencia equitativa y plural en el espacio escolar.

La violencia y agresión en el aula

La organización de la vida social (entorno mediato) y escolar (entorno inmediato) permite aprehender cómo se expresa el pluralismo en estos ámbitos. Lo social se refleja en el aula permeando la práctica pedagógica; la propuesta escolar, a su vez, reacciona sobre la sociedad a partir de la inserción, en la dinámica social, de los sujetos educados.

El docente, formado convencionalmente en las ideas de igualdad y homogeneidad que esconden las diferencias y privilegios, no resuelve esta compleja trama desprendida de interacciones desiguales, y con frecuencia opta por “no ver” lo que pasa en el aula.

En algunos casos, el salón se convierte para el maestro en el ámbito en el cual ejerce una labor pedagógica de carácter “civilizador” que, paradójicamente, abarca solamente a los niños que percibe, desde sus estereotipos, como “diferentes” y como “importantes”.

Los docentes no poseen conocimiento y carecen de experiencia suficiente para controlar la violencia en el aula, y en varias situaciones observadas, resulta llamativo que el maestro o la maestra no se den cuenta de lo que sucede. Esta violencia se expresa en varios niveles y formas: desde comportamientos violentos y agresiones verbales hasta actitudes discriminatorias, que reflejan el concepto de superioridad asociado con el nivel de la jerarquía a la cual se pertenece. En Ixtapaluca, estos comportamientos están impregnados de violencia. En Ciudad Valles, la maestra usa la violencia para contener a los niños. En esta escuela, el espacio escolar posibilita la confluencia de estratos socioeconómicos distintos, relacionados con lo rural y lo urbano, con el centro y la periferia. Entre los educandos se advierte el comportamiento violento que también está presente en Ixtapaluca. En ambas escuelas, niños y niñas provenientes de familias desfavorecidas conviven con educandos de sectores con mayores recursos; en los dos casos, la diferencia cultural está asociada con el nivel socioeconómico, ya que todos los integrantes de la escuela se conciben como mestizos. Aunque en los demás casos es posible documentar algunos elementos de violencia física entre los educandos, en estos dos se llega a los extremos en las conductas conflictivas y en la manera como se expresan. Las interrogantes que surgen son: lo observado, ¿puede catalogarse como discriminación, o expresa el malestar social que se deriva de la convivencia de estratos distintos, concebidos de manera jerárquica? Si es reconocida como discriminación, ¿hasta qué punto la dimensión socioeconómica se expresa por medio de estos patrones de comportamiento violento?

La dimensión institucional de la discriminación

Un rasgo que destaca en las etnografías presentadas es la diferencia entre las escuelas ubicadas en contextos urbanos mayoritariamente mestizos y las escuelas localizadas en zonas indígenas. En las primeras se registraron comportamientos y sesgos discriminatorios que se concretan en las interacciones entre los educandos, y frente a los cuales los maestros y autoridades ostentan una “ceguera” producto de la percepción de las prácticas discriminatorias como “normales”. Sin embargo, en el discurso se niega la existencia de estos comportamientos, a la vez que se reafirman los valores relacionados con la diversidad y la convivencia plural.

En las escuelas localizadas en regiones indígenas, los comportamientos discriminatorios en la interacción entre los niños y niñas son escasos, advirtiéndose la puesta en obra de valores de ayuda mutua y reciprocidad, frente a los cuales el maestro opta por no ver, o aplica insistentemente las concepciones educativas aprendidas sobre el valor del trabajo individual y no comunitario o colectivo.

Sin embargo, en estos últimos planteles la discriminación está institucionalizada, normativa y pedagógicamente diseñada. La incongruencia de los planteamientos docentes refleja el respeto a la formación recibida, en que la pedagogía se constituye en un conjunto de reglas aplicables para todos. Independiente de las identidades, los educandos deben aprender los códigos de comunicación privilegiados, como el idioma español y las concepciones matemáticas que se refieren al sistema lógico-educativo de la cultura occidental. Igualmente, los conocimientos “generales” privilegian la visión occidental de las ciencias naturales, la historia y la geografía, a la vez que la educación cívica se entiende como aquella que permite a los sujetos contar con los conocimientos básicos inherentes a la ciudadanía mexicana.

La construcción de la diferencia

Los casos analizados han permitido penetrar en la manera como interactúan en el aula niños, niñas y educadores, en primer lugar, entre sí, y en un segundo plano, con la política educativa y con las concepciones sociales en las que han sido socializados en la familia en el caso de los educandos, y profesionalmente, los maestros.

Los actores involucrados en las prácticas descritas se comportan de manera cotidiana en la inmediatez, aplicando inconscientemente las reglas que las personas siguen para mezclarse con los demás, como una parte de la competencia que cada sujeto debe poseer para interactuar de forma apropiada a las circunstancias y a los contextos (Wolf, 1979: 28-29, citando a Goffman, 1971: 40).

García y otros (1999) sostienen que la diferencia “(...) no es más que una nueva manera de presentar las distancias culturales, sociales y políticas, que son legitimadas bajo la apariencia de jerarquías sociales, pero que ocultan un refinado mecanismo de exclusión”. En un primer momento, se tiende a clasificar aquello que la percepción identifica como diferente partiendo de los rasgos aparentes; posteriormente, esta primera impresión se organiza cognitivamente con base en criterios de referencia que, en la lógica en la que hemos sido socializados, tienen como base la ordenación clasificadora y jerarquizadora (García y otros, 1999: 22). En una dimensión epistemológica (Atran, 1990, citado por García y otros, 1999: 23-24), mientras los niños de tres años no parecen categorizar a las personas siguiendo líneas raciales, hacia los cinco años perciben

las diferencias morfológicas señaladas en su contexto como diferencias subyacentes entre los grupos humanos. A partir de esta edad se hacen evidentes categorizaciones basadas en el prejuicio y el estereotipo, facilitando el procesamiento de información y trasladándolas hacia jerarquías sociales racializadas.

Esto lleva a maestros y maestras a preferir el turno matutino en lugar del vespertino, el grupo A en lugar del B, porque en los primeros son inscritos “los mejores alumnos” y asignados “los maestros más competentes”, en tanto que los otros se asignan para quienes tienen deficiencias. Las características abstractas “marcan” a los sujetos, insertándolos en espacios signados inferiores.

Los criterios usados para operar la asignación de los sujetos a los espacios, y viceversa, son justificados con base en criterios racionales (preinscripción anticipada y ubicación de alumnos de acuerdo a la localidad): hay siempre un por qué para tomar las decisiones en el orden y sentido en el que se han tomado.

Como se advierte en las escuelas de Ixtapaluca y Ciudad Valles, los turnos escolares (matutino y vespertino) dejan de ser horarios de atención a los educandos para convertirse en marcadores de estatus: los mejores están en el turno matutino; los otros, en el vespertino. En el primer plantel, la asignación a un turno u otro se basa en el mayor o menor nivel socioeconómico, integración o desintegración familiar, las reglas del sistema para asignar a los niños, el domicilio. Sin embargo, la explicitación de los criterios por parte de los maestros entrevistados permite advertir que uno de ellos podría ser aleatorio, en tanto que los demás están imbuidos de la percepción del otro. La directora reconoce que los padres que cuentan con suficiente influencia en el municipio o en la escuela pueden cambiar esta situación solicitando el cambio de turno. Los que no tienen “vínculos con la autoridad” se ven obligados a permanecer en los turnos vespertinos. En Ciudad Valles, el director del turno matutino asigna discrecionalmente las aulas que puede utilizar el turno vespertino, y reserva las que tienen mejores condiciones cerrándolas con candado. Asimismo, algunas instalaciones de la escuela no pueden ser usadas por el turno vespertino, a tal grado que fue necesario construir un anexo para la directora del siguiente turno; el término mismo denota la precariedad del espacio designado y su ubicación física confirma el desprestigio asociado con este turno.

¹ Las experiencias educativas en regiones indígenas se desarrollan también en contextos urbanos o semirurales; la característica central de las escuelas observadas es que se encuentran enclavadas en zonas predominantemente indígenas. Este último dato confiere características particulares al contexto escolar.

² En México existen dos tipos de planteles: aquellos que se distinguen por organizar sus actividades de acuerdo a un currículo nacional, definido por la Secretaría de Educación Pública, y los que pertenecen al subsistema de educación indígena, que cuentan con un planteamiento curricular distinto, en el que destaca la finalidad de atender a los niños indígenas con una metodología basada en la educación bilingüe. A los primeros se les conoce como escuelas generales o regulares; a las segundas, como escuelas indígenas bilingües.

³ En algunos países se sigue la práctica de habilitar como docentes a personas con estudios de bachillerato o educación básica, para atender a los niños en regiones indígenas. Es paradigmático el caso de México, ya que de alrededor de 50.000 maestros asignados a escuelas bilingües en regiones indígenas, han realizado estudios pedagógicos (licenciatura en educación o normal) alrededor de la mitad; asimismo, se brinda atención a comunidades rurales e indígenas que tienen menos de 100 niños habilitando a jóvenes egresados de la secundaria –último ciclo de la educación básica– como instructores comunitarios.

⁴ En el sistema educativo mexicano, las escuelas generales son aquellas que se diseñaron para todos los ciudadanos, en respuesta a las políticas que se derivan de lo establecido en el Art. 3° constitucional. Posteriormente, se han ido creando subsistemas que atienden a sectores específicos de la población, tales como el sistema de educación indígena bilingüe, el sistema que atiende la educación especial o el que se ocupa de la educación de adultos.

⁵ El Estado de México es una entidad que se confunde constantemente con la Ciudad de México, sede del llamado Distrito Federal, porque allí se asientan los tres poderes del Estado mexicano (judicial, legislativo y ejecutivo). Territorialmente, abarca una extensión mucho mayor que el Distrito Federal, pero resulta difícil para los habitantes de la Ciudad de México no confundirse acerca de cuándo, territorialmente, se habla de una entidad y cuándo de otra, en relación con asuntos de la vida cotidiana.

⁶ En la Ciudad de México (que abarca el Distrito Federal y la zona conurbada) se han identificado 12 comunidades lingüísticas más de las reportadas en las estadísticas nacionales. Viven en la ciudad agrupados por comunidades lingüísticas y procedencia local. Algunas comunidades lingüísticas están asentadas desde los años sesenta o antes; otros son emigrantes temporales. Algunos llegan a la ciudad apoyándose en redes de paisanos, en tanto que otros, carentes de apoyo en la ciudad, piden limosna y duermen en las terminales de autobuses y del Metro. La discriminación hacia ellos se manifiesta de varias maneras, pero sobresalen la negación de las identidades indígenas o el desconocimiento de la presencia de diversidad cultural en el entorno urbano, y la existencia de estereotipos que encasillan a los indígenas en visiones denigrantes de la personalidad (Albertani. 1999: 210). Ver también: Tovar, Marcela, y María Victoria Avilés: Sistematización de experiencias de educación preescolar en aulas multiculturales: Atención a la diversidad cultural en educación preescolar. UPN, Documento de trabajo, México, 2004.

⁷ Fredrik Barth. Los grupos étnicos y sus fronteras, p. 10.

⁸ John Dollard. Caste and class in Suotthern Town. Citado por Wiewirorka, p. 61.

⁹ Existe una diferencia entre los datos de Nahmad y Carrasco y los reportados por el INEGI (2000), en cuanto al porcentaje de indígenas hablantes de lengua pame; en el caso del INEGI, se reporta un 3,%, muy inferior a la cifra reportada en el primer estudio citado.

¹⁰ La edad en la que los estudiantes debieran cursar el tercer grado es de ocho años; la presencia de niños y niñas con una mayor edad refleja procesos de escolaridad irregulares.

¹¹ La formación de la maestra la capacita para atender alumnos de secundaria, que es el último ciclo de la educación básica. Resulta llamativo que continúe desempeñando su labor en la escuela primaria.

¹² Pequeños círculos con figuras de caricaturas que los niños coleccionan e intercambian entre sí, y juegan a aventarlas simulando batallas, entre otras cosas.

¹³ Estilo de vestir con ropa holgada que caracteriza a bandas de jóvenes, sobre todo en el norte del país, y que en algunas ciudades de la frontera norte conforma un verdadero movimiento identitario.

¹⁴ El jefe indígena más conocido, conductor de distintas rebeliones en contra del gobierno republicano, fue Gerónimo.

¹⁵ A los miembros del pueblo rarámuri se les conoce más como tarahumaras, aunque este último gentilicio tiene connotaciones despectivas.

¹⁶ En función de la asignación de los salarios mínimos diarios, el país se encuentra dividido en regiones llamadas de vida

cara (como es el caso de Creel), media y baja, definidas en función de los costos de la canasta básica y el precio de los servicios. Generalmente, las ciudades y regiones atractivas para el turismo ofrecen servicios más caros que las que no tienen esta característica.

¹⁷ El destacado es del editor. N. del E.

¹⁸ Se refiere a un taco hecho con tortilla de harina.

¹⁹ La historia regional relata que en ese período se dio la apropiación de las tierras indígenas por parte de los colonos mestizos, después de que los habitantes originarios de la región fueron derrotados en la Guerra de los Apaches, como se le conoce coloquialmente en Chihuahua., expulsando a los pueblos que la habitaban hacia otros territorios o hacia los barrancos.

²⁰ En lenguaje coloquial, se llama “barco” al maestro que exige poco y aprueba a los alumnos, independientemente de lo que saben.

²¹ En lenguaje coloquial, carro de carga.

²² Oaxaca ha incluido en la Constitución Estatal una Ley de Derechos Indígenas que contempla la facultad de organizar el gobierno municipal de acuerdo al régimen de usos y costumbres, cuando la mayoría de la población así lo decida. Es el único Estado del país que confiere a los habitantes de cada municipio esta facultad.

²³ La tierra proporciona el sustento, la vida al individuo, para que se constituya en un ser humano que con otros conforma un pueblo sustentado por su trabajo individual, pero que se construye como comunidad mediante su trabajo comunitario (La voz y la palabra del pueblo Ayuukjää. BICAP, p. 71).

²⁴ El financiamiento que recibe esta primaria la caracteriza como una escuela confesional, más que una escuela privada que se sostiene por los pagos de los padres de familia.

²⁵ Hasta 1984 se admitía en la escuela normal a los egresados de la secundaria, y obtenían el título de maestro de educación primaria. Actualmente, es necesario que cuenten con estudios de bachillerato, y se gradúan como licenciados en Educación Primaria.

²⁶ La Dirección General de Educación Indígena (DGEI) ha mantenido desde su creación, en 1978, el esquema de incorporación de egresados de secundaria y posteriormente de bachillerato como maestros de los niños indígenas. Como formación inicial les imparten un curso de inducción a la docencia, cuya duración ha variado entre uno y cuatro meses.

²⁷ La entrevista se le hizo a una maestra del tercer grado de preescolar, en la escuela religiosa.

²⁸ Se trata de la Coalición Obrero Campesina Estudiantil del Istmo, surgida en los años setenta.

²⁹ Choza cónica, cubierta de palmas. // Área típica de excavación arqueológica.

³⁰ Betania significa “lugar del pan”, fue sacado de la Biblia y es lo que los identifica como evangélicos.

³¹ En palabras del profesor José Huacash, eran indígenas quienes se oponían a esto: “... para qué van a construir escuela bilingüe aquí, si aquí no es lugar de indígenas... eso debe hacerse allá en las comunidades...”; el propio profesor reitera con júbilo después de 17 años: “... yo les decía... la ley dice que los niños indígenas también tienen derecho a la educación, así es que si aquí están los niños, aquí se enseña y aquí se construye la escuela”.

³² Una escuela de organización completa es aquella que cuenta con los seis grados del ciclo de educación primaria.

³³ Las telesecundarias y telebachilleratos son programas educativos que combinan educación abierta y el uso de programas educativos televisados. Fueron diseñados para regiones remotas; actualmente, se han instalado en regiones rurales e indígenas.

³⁴ Entrevista realizada el día jueves 4 de marzo del 2004 en la oficina y casa del señor Manuel Gómez Hernández, quien es miembro de la Sociedad Bíblica Nacional y de las Sociedades Bíblicas de México.

³⁵ Getsemani: Jardín de los Olivos donde Jesús reza después de la Última Cena.

³⁶ Entrevista realizada a don Mateo Díaz Jiménez el 3 de marzo, quien es el representante de esta colonia y primer poblador de la misma.

³⁷ El estadístico que las escuelas envían al INEGI señala que la lengua que se habla en la escuela es el tsotsil, en un 100%, aun cuando los propios directivos reconocen que “... existen entre tres y cinco niños por grupo, máximo seis o siete, que hablan una lengua diferente...”. Por supuesto sin contar las variantes de ambas lenguas y a los niños monolingües en español.

⁵ La ladinización es un proceso de asimilación que conduce a la negación de la cultura indígena a favor de la cultura mestiza mayoritaria.

³⁸ La comunalidad ha sido definida de la siguiente manera: “... Es más que un gusto por lo gregario. [...] Es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social... Por medio de la comunalidad, los indios expresan su voluntad de ser parte de la comunidad, y hacerlo no es sólo una obligación, es una sensación de pertenencia: cumplir es pertenecer a lo propio, de manera que formar parte real y simbólica de una comunidad implica

ser parte de la comunalidad como expresión y reconocimiento de la pertenencia a lo colectivo. Se puede llegar a ser monolingüe en español, no usar la vestimenta tradicional, dejar de practicar rituales, pero no se puede dejar de servir a la comunidad...” (Maldonado, 2002).

³⁹ INEGI, Censo de Población, 2000.

⁴⁰ INEGI, Censo de Población, 1980.

⁴¹ INEGI, Censo de Población, 1990.

⁴² Ref. cit., 2000.

⁴³ Proyecto Escolar 2003-2004.

⁴⁴ Entrevista con el inspector escolar.

⁴⁵ Entrevista, 2 de febrero de 2004.

⁴⁶ En esta región hay una enfermedad llamada “mal de ojo”, pero también se entiende que una persona puede dañar a otra con mirarla, o resultar dañado por ver.

⁴⁷ Diario de campo, 27/02/04.

⁴⁸ Diario de campo 20/02/04.

⁴⁹ Entrevista a la maestra de tercero y cuarto, 18/02/04.

⁵⁰ De tez blanca y pelo rubio.

⁵¹ Diario de campo, 27/02/04.

⁵² Diario de campo, 27/02/04.

⁵³ Cabe señalar que en las escuelas de Ixtapaluca y Ciudad Valles no se observaron comportamientos de los educandos que expresen esta voluntad implícita.

Bibliografía

Albertani, Claudio (1999): “Los pueblos indígenas en la ciudad de México. Una aproximación”, *Política y Cultura*. Universidad Autónoma Metropolitana, n° 12, México.

Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) (2001): *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*. México D.F., Coedición con la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y el Fideicomiso Educación Integral Comunitaria Ayuujk.

Barth, Fredrik (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México, Fondo de Cultura Económica.

Dollard, John (1998): *Caste and class in a southern town*. New Haven, Yale University Press.

Instituto Nacional De Estadística, Geografía E Informática (INEGI), 1980-1990-2000: *Censos de Población*.

Maldonado Alvarado, Benjamín (2002): *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. INAH-Oaxaca, CMPIO, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales. Oaxaca, México.

Secretaría de Educación Pública (SEP), *Proyecto Escolar 2003-2004*.

Tovar, Marcela y avilés, María Victoria (2004): *Sistematización de experiencias de educación preescolar en aulas multiculturales: Atención a la diversidad cultural en educación preescolar*. Documento de trabajo. México, Universidad Pedagógica Nacional.

Jean-Marie Ansion, coordinador del proyecto, es Doctor en Sociología por la Universidad de Lovaina y profesor de Antropología de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Colaboradores

Ana María Villacorta es socióloga, asesoró el trabajo en las escuelas de Lima y Cusco.

María Teresa de la Piedra, es Doctorada por la Universidad de Austin, coordinó el trabajo en Cusco.

Alejandra Tritto y Máximo Ccama son antropólogos, se encargaron de la investigación de campo en Cusco.

Dania Franco y Vanessa Rojas son etnógrafos, realizaron las investigaciones de campo en Lima.

DISCRIMINACIÓN Y PLURALISMO CULTURAL EN LA ESCUELA **Lima - Cusco, Perú**

Presentación

La investigación se desarrolló en cinco centros educativos, de los cuales cuatro son estatales. En Cusco fueron escogidos un centro educativo de una pequeña aglomeración rural que recibe alumnos de la zona campesina circundante, una escuela urbana del centro de la ciudad, que también recibe estudiantes de las zonas periféricas y campesinas, y un centro particular de educación alternativa, cuya filosofía incorpora específicamente la educación intercultural.

En la zona de Lima se escogieron dos centros escolares, ambos ubicados en San Juan de Lurigancho, un distrito urbano y marginal importante. El primero de ellos pertenece a la zona antigua y cercana al centro capitalino, y el segundo se encuentra en la zona periférica y más pobre, con una importante recepción de inmigrantes provenientes de la sierra.

Identidad

Los problemas complejos relacionados con el tema de la identidad parten del reconocimiento de los cambios producidos en la realidad social. Todos quieren ir hacia la ciudad (Cusco o Lima, según el caso) para “progresar”, lo que no significa de por sí una pérdida de la identidad. Aunque los campesinos sigan siendo pobres, en la comunidad ya no mandan los antiguos hacendados, sino los propios dirigentes campesinos. Y en la ciudad, todos se esfuerzan por mejorar su situación; esto, según los profesores, significa a menudo el “abandono” de los niños por sus padres.

“—¿Y los yaurisqueños que se han ido a otras ciudades?— Sí [...] se habla mucho de gente que está en Lima, que tiene buenos comercios y negocios, pienso que la gente que ha salido a otros lugares ya no quiere volver a su pueblo, y si vienen, sólo lo hacen en las fiestas. Hay organizaciones en Cusco de residentes. [...] Al colegio parece que este año le han dado ayuda, en lo que se refiere a su banda de músicos, con las actividades que han realizado”.

En el medio rural, la identidad está muy ligada a la familia y comunidad. Ésta se construye diferenciándose de las demás comunidades. En la ciudad se siguen marcando fuertes diferencias según el origen y el barrio de residencia.

“En la comunidad de Incacona estaban los Vera, Huamani, Ataucuri, pero ahora es el neto campesino, los Quispe, Salcedo, Tinco, quienes están como dirigentes y los que toman la batuta en la producción, en la organización, todo lo que respecta a la comunidad de Incacona. Ya no hay ese dominio fuerte de los tayta llaqta. Ahora están bajo el dominio de los comuneros. [...] Maizales con riego, los terrenos más cercanos a la población, son de los tayta llaqta. La comunidad tiene sus tierras en las partes bajas, terrenos eriazos para el pastoreo, y es poco el terreno que tienen los comuneros”.

En general, el quechua no es fácilmente aceptado como lengua que permita construir identidad. Esto se nota en todos los establecimientos estudiados, especialmente en el colegio alternativo del Cusco, que intenta hacer convivir niños de orígenes sociales y étnicos diferentes.

“Acá sí, te enteras que el quechua es rechazado, pero desde hace años, y está visto... y es el concepto que tienen los chicos: ¿para qué aprendo quechua si no me va a servir, es solamente una lengua de campesino? ¿Por qué? O sea, es por el rechazo a ese idioma. [...] No solamente que esté en el papel que es el idioma oficial del Perú, sino hacerlo realmente nuestra segunda lengua, como es en Paraguay, donde todos aprenden el guaraní en el colegio”.

La falta de identidad no se entiende sólo en un sentido social; se expresa también en términos individuales como falta de autoestima.

“—Sí, es cierto, hay baja autoestima. —¿En profesores o en alumnos, o en ambos? —Te podría decir de que es en ambos. Primero, en los estudiantes en mayor porcentaje aquí es el abandono moral

y familiar. El segundo que le sigue es la desintegración familiar. Tercero, y quizás el que engloba todo, en primer lugar, sobre todo, está la nutrición. [...] Sí. Y ya los docentes... la situación económica. Tienen a veces... los veo, a veces, pero también desesperados que llegan a veces de trabajar en otro sitio, ¿no?, y a veces el tiempo es el enemigo que tenemos nosotros. [...] Y yo, al docente, lo que le digo es que si su autoestima baja es porque también tiene problemas que van relacionados con otros problemas de la globalización, por la situación, por ejemplo, social, económica, y también profesional. ¿Tú sabes cuánto cuesta un curso para que un profesor pueda prepararse?”.

Para los profesores, la causa fundamental de la falta de identidad es de orden material. Entre los principales problemas mencionan la desnutrición y los conflictos de la familia. Aunque aludan a situaciones muy reales, soslayan parte de su responsabilidad en la baja autoestima de sus estudiantes, y no entienden cómo ésta se relaciona con una estructura social extremadamente jerarquizada en la que ellos pugnan constantemente por ocupar un lugar “por encima” de los padres de familia y, desde luego, de sus alumnos.

Imágenes y estigmas sobre los niños

Cusco rural

En la escuela rural del Cusco, el idioma –quechua o castellano– sigue siendo el elemento central que define la conformación de los grupos. A la pertenencia territorial se añade el grado de dominio del castellano, como elemento característico de diferenciación. Los propios profesores entrenados en la educación bilingüe intercultural siguen hablando del “problema” que representan los niños quechuahablantes comparados con los niños “castellanizados”. Así, hablar quechua genera discriminación y marginalidad, buscándose y refugiándose entre ellos mismos.

“Los de Sayhuacalla vienen y los del pueblo la mayoría habla en castellano; a fin que no estén hablando entre ellos, se van a un rinconcito y hablan su quechua. Mientras, los niños de la población se amontonan hablando en castellano y el resto de chicos, como Sayhuacalla, hablan en quechua incluso en el juego... Es un problema para nosotros mismos, niños del distrito son castellanizados, pero no así los de Sayhuacalla, que son quechuahablantes, con quienes hay que trabajar bastante, mientras que el resto de los alumnos, como son castellanizados, les cae también un poquito mal la lengua L2 [castellano], como nosotros la llamamos”.

El profesor cree estar trabajando en la perspectiva intercultural que le han enseñado, pero su lenguaje revela el carácter superficial de lo aprendido. La influencia del medio, que desprecia el quechua, sigue siendo muy fuerte sobre el maestro, pese a su buena voluntad. Ese medio no se manifiesta por la sola influencia de estereotipos; en el campo, marcar la diferencia se vincula a conflictos muy concretos, a menudo seculares, por tierras de cultivo. Y los niños no son ajenos en eso a los pleitos de sus padres. Pero tal vez la mayor diferencia se dé entre la gente que vive en el distrito y los de las comunidades.

Aunque no tengan mayores posibilidades de intervenir en estos líos, los docentes se sienten comprometidos con el intento de mantener la paz entre los alumnos, tarea vinculada a su deber como maestros, pero que también es condición para el éxito de la labor en la escuela. La respuesta

es voluntarista y echa la culpa a las autoridades. Con esa sola actitud, sin mayores recursos técnicos sobre resolución de conflictos, difícilmente podrán convencer a los niños y menos aún a sus padres. Sin embargo, el profesor es consciente de la fuerza que tienen las diferencias sociales y los prejuicios derivados de ellas. Así, por ejemplo, tener zapatos marca la diferencia con el campesino que anda con ojotas. Algunos maestros ven su tarea como un verdadero apostolado, un trabajo de convencimiento de largo aliento.

“Efectivamente hay marginación. Dicen ‘tú no tienes animales, en cambio nosotros tenemos. Y tú, ¿por qué vienes con ojota?, yo vengo con zapato’. Y éste ya le está pegando al que tiene ojotita... Todas esas cosas, nosotros tenemos que hacer comprender. Somos como buenos católicos hijos de Dios, para nosotros no hay raza ni color, si soy simpático, negrito, porque todos somos iguales con el mismo sentimiento. [...] No es fácil combatir, es un trabajo arduo, y ha de seguir de generación en generación”.

La afirmación de un profesor de que “para nosotros no hay raza ni color” es muy representativa. Deja sobreentendido que para otros sí importa el color de la piel y manifiesta implícitamente la existencia del racismo como fuente de discriminación. El racismo está estrechamente vinculado con el estatus social y, en este contexto, un marcador de diferencia es la suciedad. En ocasiones, el profesor no toca directamente el tema del color de la piel, pese a la pregunta directa, pero lo asocia de forma inmediata con la suciedad y la necesidad de aseo. Sobre esto, la misión “civilizadora” de la escuela es muy clara.

“Hay niños que vienen con zapatos y otros con uniforme, de repente vienen con la ropita de la casa que es multicolor; a ellos les dicen: ‘Éstos son pobres, no tienen plata, ¿con qué han de comprar?’. El que tiene plata se hace comprar uniforme y viene bien uniformadito; siempre hay eso entre ellos mismos: la marginación”.

Llama la atención el poco interés prestado por las ciencias sociales al tema de los baños, que generalmente se encuentran en muy mal estado en las escuelas públicas. Esto es paradójico porque también es común observar una obsesión de los profesores por “el aseo”. Ellos son conscientes de la dificultad cultural existente, si bien su explicación de que el mal uso de los servicios higiénicos se debe a que no los tienen en casa no convence del todo si comparamos con colegios de centros urbanos en los que los baños también están en pésimo estado. Aunque parezca prosaico, el tema de los baños tiene más importancia práctica y simbólica de lo que parece. La higiene no es de fácil resolución en una perspectiva auténticamente intercultural. Reconociendo su gran importancia en el control de enfermedades infecciosas, también hay que resaltar cómo el tema suele manejarse como una manera de descalificar simbólicamente a quienes practican hábitos tradicionales. La “oferta” de la escuela (o de otras instituciones que buscan muchas veces –con un éxito muy limitado– instalar letrinas en el campo) no toma en cuenta la perspectiva de la “demanda”; esto es, de los propios actores. La higiene se asocia con lo limpio, lo no contaminado, lo puro, lo blanco, todo lo cual viene del mundo urbano moderno. La aparentemente neutral descripción sobre el uso de los baños no es inocente: en las oposiciones planteadas por los profesores, los niños aparecen como no limpios y contaminantes y, por tanto, ligados al mundo de lo impuro, de lo no blanco. El antirracismo declarado no parece lo suficientemente consecuente o profundo como para cuestionar un sentido común muy arraigado. La clara irritación de los docentes al referirse

al tema indica el movimiento en un nivel puramente emotivo: aunque se den razones atendibles, lo más importante parece quedar oculto y responder más bien a una reacción no reflexiva. Los niños con características más urbanas utilizan, además, el tema para burlarse de los campesinos y agredir físicamente a quienes vienen sucios. En este caso, el profesor acepta implícitamente la actitud de agresión, pues su crítica se encamina exclusivamente contra quienes no respetan la norma de aseo.

“(En referencia a los baños de primaria) los mismos alumnos no les dan una buena utilidad; los niños se confunden porque están acostumbrados a hacer sus necesidades detrás de la casa bajo una peña o al pie de los árboles. Estos niños llevan piedras o plásticos para limpiarse y lo dejan ahí. Entonces atorán los servicios higiénicos, lo cual causa muchos problemas... no saben cómo usarlos, se suben encima y lo ensucian...”.

La base de la discriminación no es sólo el color de la piel, ni la lengua o el apellido. Asimismo lo es la diferencia económica. Aunque vistas desde el campo las diferencias parecen importantes, el “poder económico” de las familias pudientes no es tan grande. De cualquier forma, se insiste también en que los discriminados tienen sus recursos: su orgullo, su fortaleza, su capacidad de apoyarse mutuamente. Así, no son pocos los profesores que consideran que algunos niños con menores recursos económicos sobresalen por sobre los demás. Esto se atribuye, muchas veces, a que el deseo de surgir entre los menos favorecidos es significativo e impulsa la superación de la precariedad.

Sin embargo, la lógica de la escuela sigue suponiendo que el alumno tiene apoyo en la casa para las tareas escolares. Por ello resulta evidente que el niño de padres o madres analfabetos o con problemas familiares, está en posición de desventaja respecto a los que poseen un ambiente familiar favorable al aprendizaje. De esto los profesores son conscientes, pero no están preparados para revertir la situación ni poseen las herramientas metodológicas ni humanas para enfrentar integralmente el problema. Creen que el problema se puede resolver llamando a los padres o madres para explicarles las dificultades de aprendizaje o de adaptación y conducta de sus hijos. El maestro considera, de buena fe, que su misión no es sólo con los niños, sino también con los padres.

“Debemos partir ahorita de los padres; nosotros hemos intentado en este centro, la escuela para padres años atrás. Los hemos llamado, hemos convocado para que jueguen como sus hijos, trabajen como ellos y vean qué realidad están viviendo los niños, sobre la base de lo que ellos hacen en la casa. Un poco que hemos trabajado, porque arguyen: ‘Tengo mucho trabajo, por eso no puedo venir’. Pero es fuerte”.

En general, el discurso de los profesores es crítico de toda discriminación, pero la suelen observar en sus niños, en los padres de familia y en sus propios colegas.

Cusco urbano

Mucho de lo encontrado en la escuela rural del Cusco se verifica también en la escuela urbana. El estigma asumido por el profesor, de carácter positivo o negativo, y vinculado a la proveniencia de los niños es bastante claro:

- Los niños del campo aparecen como cohibidos, tímidos. Estas características pueden eventualmente verse como algo positivo (son más dulces y tranquilos, hablan bajito).
- Los niños del cerco urbano marginal son extrovertidos, aunque uno de sus principales defectos es tener hábitos demasiado flexibles y hablar en forma vulgar.
- Los niños del centro urbano son más recatados, dóciles, cultos, “decentes”, de “comunicación muy interesante”.

La estigmatización como forma de discriminación puede ir de la mano con compadecerse de aquellos que tienen más dificultades y menos oportunidades. Cuando se insiste en el tema hay sensibilidad en los profesores. El problema es que difícilmente podrá ser consecuente con lo que dice en el ámbito de una educación que intenta adaptar al niño a la escuela, “insertarlo”, en lugar de buscar adaptar la escuela al niño partiendo de las ventajas comparativas que tiene cada uno de ellos.

Por ejemplo, la suciedad es también motivo de marginación, lo mismo que la forma de vestir.

“A los niños quechuahablantes hay que darles una debida atención. Pienso que el hecho que unos niños que han vivido toda su vida en la comunidad y han tenido como lengua materna el quechua, de cierta manera es un choque demasiado terrible el hecho de encontrarse con otra gente que hablan un castellano fluido; yo pienso que ese niño, anímicamente, tiene mal psicológico y se siente menos. Creo que se debe dar una atención demasiado profunda y delicada y hacer que esos niños se inserten rápido sin prejuicios, contactarse con otros niños.

“Ellos se escogen entre sí. Entonces, a un chiquito que viene sucio, las manos rajadas y su cara así [¿sucio o más bien oscura?], no se juntan, tampoco quieren agarrarle la mano; en cierta forma, se observa esas cosas en las dinámicas. O sea, cierto tipo de niños se juntan, se fijan quién está limpio, bien peinado; ellos saben el prototipo de niños para que se junten. Es curioso”.

La relación del profesor con el tema es compleja. Se observa una ventaja del niño rural en matemática, aunque, como es de esperarse en un quechuahablante, no es bueno en lenguaje. Esto se explicaría por su experiencia de trabajo principalmente en el campo. Sin embargo, no se ha incorporado la experiencia de vida del niño trabajador a la escuela, sólo se intenta explicar por qué el niño campesino es mejor en matemática. Por eso, cuando el mismo profesor habla del niño trabajador urbano, lo ve limitado por su falta de tiempo para dedicarse a las tareas escolares.

“... el niño del campo creo que tiene más predisposición para aprender lógica matemática; por eso —son niños que han convivido de manera directa con la naturaleza—, las matemáticas las han aprendido más rápido que los niños de la ciudad. Por el hecho que pasteaban sus ovejas, porque siembran, implícitamente aprenden numeración, lo que es suma y resta, cosa que al niño de la ciudad se le hace un poco difícil. En lo que respecta a la comunicación integral, ahí es su limitante”.

El quechua puede ser utilizado por el profesor o la profesora para ayudar a un niño campesino, pero esto genera risas entre los alumnos. Así, la relación con el quechua sigue siendo ambigua,

negando incluso que haya niños quechuahablantes, pese a las claras evidencias. Esta negación podría estar vinculada a la concepción según la cual la familia es la responsable del rendimiento del niño en la escuela.

Frente a las diferencias, un profesor puede tener una propuesta interesante, pero ésta no necesariamente se encuentra enmarcada en los planteamientos del colegio. Los docentes tienden a negar cualquier discriminación con los alumnos, pero separan a los niños y niñas repitentes, que son también mayores, y en realidad no saben qué hacer con ellos. El discurso es insistente sobre el papel de los profesores contra la discriminación, mientras se siguen dando evidencias de la negación del problema al referirse al idioma. Hay una tendencia a negar la existencia de la discriminación de carácter étnico, pese a la evidente burla hacia el campesino y el quechua (o hacia el “dejo campesino”). Suelen destacarse mayormente las diferencias como de carácter socioeconómico.

“Felizmente no (hay discriminación entre los niños); tratamos de llevar las cosas en paz... No discriminamos ni a los que tengan o no tengan, ni a los que hablan bien o a los que hacen normalmente, todos tienen que participar; no escojo a los mejores alumnos, sino a los más calladitos que puedan leer, participar en el aula. [...] Siempre hay el dejito, lo que llamamos el mote; por eso es casualmente que no quieren abrir la boca para opinar, pero siempre les hago hablar y corrijo o lo podemos decir de una forma. No trato de hacerlos avergonzar, sino que les hago dar cuenta que eso no es correcto, se puede cambiar eso”.

Sin embargo, una profesora asume con orgullo su color de piel.

“Por el color de la piel siempre les discriminan. En mi clase toditos somos morenitos, empezando por mí; entonces, yo le digo que eso no es mayormente problema, porque a veces las personas de nuestra raza somos más inteligentes incluso que los rubiecitos, que los blanquitos, pero que todos ante Dios somos iguales, lo que debe primar es el respeto y el amor entre todos, y también la colaboración”.

San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

El profesor tiende a definir a sus alumnos en comparación y oposición con otros colegios. Por ejemplo, para un profesor del colegio de Lima más cercano al centro, se supone que los niños “de allá” (los que viven más lejos, por el cerro, y cuyas familias son de llegada más reciente) no están motivados como los de “acá” porque tienen que trabajar. Además, los de “acá” tendrían más control de sus padres. Estas observaciones no son del todo erradas, pero sí parciales: no recogen, entre otras cosas, el hecho de que la institución escolar no está hecha para los niños que trabajan. Y el estigma mismo, puesto sobre “esos” colegios y “esos” niños tienden, sin duda, a aumentar la diferencia.

“Yo me entiendo más con la gente de esta zona. [...] (Allá) los niños son más calladitos, difícil de concentrar. En cambio, acá los chiquitos están con la palomillada, son más ‘pilas’. [...] Yo pienso que como son zonas marginales el niño tiene que desempeñar muchas tareas, y esas cosas son las que llevan a los niños con cierta preocupación. Los niños que asisten a ese colegio no van motivados, más están pensando en: saliendo del colegio, ¿qué hacer? [...] Trabajar, vender; por

allá, por esas zonas, es así... los chicos salen a vender el pollo, a reciclar. Por acá, la gran mayoría son más despiertos y además tienen más control de sus padres”.

En esa comparación se nota cierta simpatía por la actitud criolla, de viveza, de los chicos (sus “palomilladas”). Ser callado se atribuye a tener que trabajar, pero es también una forma generalizada de calificar a los serranos. Sin embargo, el mismo profesor valora la actitud de los provincianos al quejarse de las consecuencias de la actitud “despierta” de sus alumnos que se dejan “malograr” por los medios de comunicación y por la jerga. En efecto, hay un reconocimiento de que los alumnos más estudiosos son hijos de provincianos.

“Acá lo que malogra al chico es el medio de comunicación, la televisión, el periódico que está al alcance, en las esquinas, los periódicos chicha malogran. [...] En provincia, por ejemplo, los chicos no te hablan tanta jerga, pero acá sí. [...] Eso degenera el lenguaje, la misma comunicación”.

Como en el caso del Cusco, se niega a menudo la discriminación, aunque se dan ejemplos claros de su existencia. Pero los profesores no saben muy bien qué hacer frente a casos de burla por el deajo serrano de un alumno o su forma de vestir. La tendencia es reaccionar desde una postura del deber ser. Es muy dudoso que se pueda lograr esa igualdad a la fuerza, con el solo discurso, y hacer de los niños verdaderos “compañeros” entre sí sin una pedagogía clara y apropiada.

Se señalan casos en que los alumnos se molestan por el deajo o el color de la piel, pero se tiende a soslayar la importancia de este tipo de discriminación, para destacar las diferencias de tipo socioeconómico y eventualmente apelar a la solidaridad de los niños hacia uno de sus compañeros.

“Hasta en el mismo cuaderno te das cuenta, hay chicos que vienen con su buena mochila, con su buena lonchera, y hay otros chicos que no. [...] Algunos vienen con su ropita bien presentable, ¿no? Cuando se hacen unas reuniones como la fiesta en el aula, ahí vienen todos bien vestiditos. [...] Nosotros no podemos cambiar esa situación con los padres, pero en el salón tiene que darse la igualdad: el que tiene más tiene que juntarse con el que tiene menos; eso no importa, la cosa es que sean compañeros”.

Entre los alumnos se marcan diferencias claras según el barrio donde viven y los hábitos (reales o supuestos) que corresponden a los estereotipos creados. Así sucede con los niños provenientes de una zona de San Juan de Lurigancho. Son muy buenos en fútbol porque se pasan la vida en la calle, pero también son muy “vivos”, están fuera del control familiar y, en buena medida, se parecen a “Gregorio”, el niño semidelincuente de una película nacional famosa. Está claro que entre los niños se marcan diferencias, jerarquías ligadas al medio social. La picardía, la viveza, el estar muy suelto no son precisamente cualidades que aparezcan como positivas. Se mantienen claras jerarquías entre los pobres, según el lugar donde viven. Al igual que en el medio rural, en la gran ciudad los niños también se juntan o niegan juntarse en función de su lugar de residencia.

“... el año pasado he tenido un alumno... los alumnos lo vieron y le pusieron ‘Gregorio’. [...] Los chicos que vienen a este colegio provienen de ciertas zonas, como de Chacarilla, de Otero y Caja de Agua... son peloteros. O sea, que este colegio, hace años atrás, era imbatible en el fútbol, con

esos chicos... por Caja de Agua, así por ahí, la gente... los chicos paraban mucho en la calle, o sea el control familiar era muy poco... Como dicen aquí, al más muerto lo avivan rápido”.

La discriminación también se da en función de la situación económica, aunque a los maestros les cueste admitirlo. Ésta se esconde detrás de la broma, mitigándola hasta negarla. La discriminación no es, pues, segregación, funciona de manera más encubierta, se esconde debajo del juego y la risa. Parece funcionar mejor cuando se oculta para los actores. Sólo en casos extremos se hace evidente.

“El poblador de Zárate quiere llevar a su hijo a otro sitio [...] porque no quieren que se junten. [...] Es normal que cuando hay cumpleaños de un niño, los de Caja de Agua salen para otros sitios, pero si hay el cumpleaños de un chico que vive en Caja de Agua, los chicos no van a Caja de Agua. [...] Cuando comienzan las clases y la compra de los útiles escolares, hay un sector que se demora bastante en adquirir; por ejemplo, llegamos hasta mayo y todavía no tienen sus cuadernos. [...] A este tipo de niño lo aíslan... dicen que no cumple, pero todo a manera de broma; no he visto casos de que a alguien lo aíslen por eso”.

Frente a estas situaciones, los profesores no saben qué hacer, tal vez porque ellos mismos comparten de alguna manera la agresividad común contra determinado niño “tosco”, “lento para el aprendizaje”. Quizás, la violencia de los niños hacia aquellos considerados torpes es una forma simbólica de exorcizar su propia inseguridad en cuanto a las dificultades de aprendizaje y sus dudas con respecto al éxito escolar que todos esperan de ellos.

“He visto un solo caso de aislamiento. [...] Había un niño que tenía una conducta un poco agresiva, y además de agresivo era un poco, cómo podríamos decir, lento, lento para el aprendizaje, y era de gran tamaño y fácilmente le pegaba pues a cualquiera. Entonces, no podían molestarlo individualmente, pero sí lo correteaban en grupo, y yo he visto llorar al chico. [...] Tenía problemas de comunicación; entonces, nadie quería jugar con él, porque como era muy tosco, nadie lo aceptaba, y ahí venía ya la violencia”.

En algunos casos se trata de reivindicar a los niños de la sierra comparados con los de Lima. Hay un discurso de “discriminación positiva” hacia los quechuahablantes, pero el profesor no parece tener más recursos que su propio discurso. Él se da cuenta del liderazgo “negativo” de los más vivaces que, por otra parte, son los más criollos en comparación con el carácter sencillo y humilde de los serranos. Esta distinción estereotipada puede favorecer también a los criollos: los provincianos son más callados y los limeños criollos son más “vivos” y más creativos, más libres. El objetivo pedagógico es, finalmente, que el provinciano se adapte y “despierte” de su letargo.

“Los niños de la sierra ponen dedicación al estudio, son muy empeñosos... uno es por el acento y el otro es por lo que son muy sencillos, humildes... aquí, los chicos son ya más criollos, más avivados... podría llamarles a veces líderes negativos, que buscan justamente aquellos que son tímidos y sencillos para... hacer lo que él les dice... muchas veces por amenaza, muchas veces por chantaje”.

“Los niños mismos lo reconocen... de repente, el niño de provincia es un poquito calladito, no expresa mucho, muy reservado. Pero el niño de aquí, de ciudad, es algo creativo, abierto, se relaciona rápido, tiene la libertad de expresarse más rápido, hablar o contestar a la profesora cuando pregunta. Los niños que vienen de provincia no lo expresan, son un poquito reservados... de pronto, porque muchas veces no ha tenido, pues, la relación social, donde su entorno social [...] pero cuando ya viene acá, ese niño también ya despierta”.

Hay un discurso frecuente de los maestros contra el rock y las modas juveniles. Se permiten sermonear a los padres considerando que éstos se dedican sólo a alimentar y vestir a sus hijos. El tema es, a fin de cuentas, el de la autoridad de los adultos sobre los jóvenes, pero se entiende como falta de comunicación. Sin embargo, destaca constantemente la falta de coherencia, como en el caso de un subdirector que reclama más autoridad de parte de los padres, pero se niega a expulsar a los chicos indisciplinados, como lo reclama la Asociación de Padres de Familia (en lo que, desde el punto de vista de una pedagogía moderna, tendríamos que darle la razón).

“Esa música foránea les atrae, la forma de movimiento de los artistas. Inclusive, llegan al extremo de estudiarla... Se hacen sus aretitos aquí, todo esto... Existe un abandono familiar, moral. El padre se va y los chicos se quedan... No hay comunicación... la discrepancia que yo tengo con la APAFA... dice que, como sea, a todos los chicos indisciplinados, movidos, deben sacarlos...”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

En este colegio, como en los demás, hay numerosas quejas contra los padres:

“Los niños son bastante engreídos, pienso que por la misma educación de los padres. Son engreídos, sumamente engreídos, y la mayoría son hijos únicos o solamente tienen un hermanito, entonces influye... Yo pienso que es por sus papás... Ese comportamiento del papá lo imitan los niños; a padres engreídos, niños engreídos”.

Los profesores observan cómo los niños se juntan de acuerdo a sus características: los mejores se atraen y los peores también. Algunos dicen no haber observado formas de discriminación, pero luego las señalan. La discriminación, además, dependería de la actitud de las personas discriminadas. Hay prejuicio sobre las limitaciones de los niños por las condiciones económicas de los padres, incluso desde el vientre de la madre:

“... porque el niño se educa no en el colegio, sino en el momento en el que se realiza la concepción en el vientre de la madre... si son quechuahablantes, no veo ningún problema, el problema sería si solamente hablaran quechua... Aparentemente, subjetivamente, no he podido observar eso (diversas formas de discriminación), pero presumo que sí debe haber porque yo he sido alumno y la discriminación se puede dar por el color, por el idioma o por el lugar de procedencia, porque a veces se discrimina al provinciano; pero depende de las mismas personas que son discriminadas, porque la discriminación no es de afuera, sino también de uno mismo”.

Se observa la vergüenza de los niños por hablar quechua. Pero los profesores no parecen entender bien la situación problemática. Consideran que no hay problema en que los niños hablen

quechua, con tal que hablen también castellano. Es el equivalente a la política de castellanización observada en Cusco.

“En cuanto a la procedencia de los padres de familia, la gran mayoría dijo que, por lo menos, uno de sus progenitores no es de Lima. Un poco menos de la mitad del salón mencionó que sus padres sabían hablar quechua. Cuando les pregunté si ellos sabían hablar en quechua, la mayoría del salón gritó ‘¡NO!’. Algunos dijeron que sí, pero fueron uno o dos. Un alumno dijo que su compañero sabía hablar quechua, me contó: ‘Señorita, él es serrano, él sabe hablar quechua’, y cuando le pregunté que si sabía hablar, él me miró y se avergonzó; me dijo: ‘Ya me olvidé’. Yo le pregunté en quechua ¿cómo te llamas?, y el niño se rió y me contestó: ‘Sí sabes’. Yo le repliqué: ‘Tú también, ¿no?’. Él se rió, pero no quiso decir nada”.

En cuanto al racismo, se menciona que no se da sólo de una parte. Al “blanquito”, en un colegio estatal, también se le fastidia y hace la vida imposible:

“Los niños volvieron a fastidiar a Danker (quien es de tez blanca) y le decían que él era de Estados Unidos, pero yo le pregunté y él me dijo que no. Y le pregunté por sus papás; me respondió que ellos también eran limeños. Entonces, yo les dije que en Lima había gente de todos los colores, que había blancos, medio marrones (como yo), amarillos, negros, etc.”.

Hay esfuerzos importantes para evitar la discriminación producto del funcionamiento institucional. En un caso muy ilustrativo se denominan las secciones con nombres de valores (respeto, paz, armonía, etc.) para contrarrestar la tendencia a la existencia de secciones “fuertes” (A, B...) y otras “débiles” (F, G...). Sin embargo, prevalece una tendencia a subestimar el fenómeno de la discriminación.

“Los valores en los centros educativos están por los suelos y por eso hemos decidido cambiar los nombres de las secciones: en vez de llamarlas tercero A, B, C, D... las llamamos tercero respeto, tercero armonía, tercero paz, etc. Otro motivo es porque los padres piensan que si su hijo está en el D, ese es el peor salón, como sucede en secundaria... En el lenguaje no noto diferencias entre los alumnos, pero sí observo diferencias económicas, porque algunos tienen un mejor juguete o traen mejor propina, o porque a mitad de año traen una mochila nueva. Pero discriminación por ese motivo no hay. [...] Además, los niños no saben distinguir ese tipo de discriminación”.

Cusco: Pukllasunchis

En el colegio alternativo Pukllasunchis se habla con claridad sobre los problemas de un colegio que está realizando una experiencia de mezcla de niños provenientes de medios sociales y culturales distintos. Por la calidad de la educación que desarrolla, atrae a muchas familias cusqueñas acomodadas, y esto crea tensiones, empezando por la relación con algunos profesores de origen más modesto. Hay niños quechuahablantes y también algunos que en su casa hablan un idioma extranjero.

“... este profe que viene de un nivel socioeconómico de vida digamos bajo, entra en esta escuela y se encuentra con chicos que tienen pues una gran cantidad de información. Además son chicos,

la mayoría, cuyo ambiente familiar es sobre todo castellanohablante, tienen ya, han heredado digamos el pensamiento de sus padres, abuelos, el pensamiento cusqueño peruano de rechazo al quechua. Los chicos dicen: ‘Los campesinos solamente [son] los que hablan quechua, ¿por qué tengo que aprender yo?’”.

En este colegio, como en los demás, el quechuahablante se rige por el criterio práctico de utilidad social de su idioma. Pese al carácter de la escuela, la negación de su propio idioma es similar a otros colegios.

“[Con respeto al quechua, los niños campesinos] han dicho más bien: sólo se usa en el campo y a nosotros no nos va a servir porque muchos de nosotros vamos a salir al extranjero, nos vamos a ir a estudiar a Lima, los libros no están en quechua y todo lo que vamos a necesitar está en castellano o en una lengua extranjera, pero no en quechua... En algunas clases me decían, por ejemplo: ‘Tal o cual habla quechua’, y yo le pedía ayuda y él negaba rotundamente que hablaba quechua; o sea, sus compañeros decían que sí y él decía que no”.

A diferencia de lo que sucede en otros colegios, en los que sólo se encuentra un discurso de buenos deseos para los niños quechuahablantes, en este caso se está buscando una propuesta pedagógica. Por ejemplo, el acercarse con dulzura y suavidad al niño inseguro por razones culturales es recurrir a una entrada muy propia de la cultura andina, cosa que ha captado muy bien una de las profesoras entrevistadas.

“Yo trato de fomentar un poco más eso en Yolandita, porque su problema es explayarse. [...] En el caso particular de Yolandita, yo leo mucho sus dibujos, ella habla con dibujos, con pequeños poemas, y eso lo incluyo un poco para poder tener una actitud particular con ella de motivación. [...] Creo que nuestra historia tampoco ha permitido en varias ocasiones que los comuneros, que la gente humilde demuestre su registro emotivo, su registro de lenguaje. [...] Por ejemplo, a veces yo me preocupo porque siento que está un poco lejos en su mente... sí, ausente; entonces, yo me acerco y le empiezo a hacer preguntas con mucho cariño, con mucha dulzura y suavidad”.

Los problemas de rechazo a expresiones culturales andinas se dan sobre todo en secundaria. Ahí, el colegio no parece tener respuesta a la enorme presión discriminadora de la sociedad cusqueña. Pese a la visibilidad de las diferencias socioeconómicas, se considera que no son tan importantes en la relación entre los chicos. Sin embargo, la discriminación entre niños se nota en cosas muy concretas, como los recursos para comprar cosas en el quiosco.

“... primaria... no ha habido ningún problema. Donde se nota más es en la adolescencia, más que en la infancia. En la adolescencia se nota porque hay algunos chicos que, por ejemplo, se ponen a tocar sicuris en la clase de sicuris y ‘no quiero’, y hacen lo posible para que los compañeros no toquen... los chicos de secundaria compran del quiosco y seguramente los chiquitos de primaria se pasan al colegio de secundaria a comprar; eso es incontrolable”.

Un profesor de primaria que atiende a los más pequeños se explaya mucho describiendo cómo es cada uno de sus alumnos. Conoce bien la situación familiar de cada uno, que para él explica

mucho acerca de la manera cómo los niños se relacionan en la escuela. Las descripciones parecen bastante certeras, pero reflejan una concepción determinista: los niños reproducen lo que son los padres. Se nota una atención personalizada, pero no aparece ningún indicio hacia una superación del problema familiar.

“El caso de Q., que se abre tanto, no es por la mamá, sino por el papá, que es un gringo, también de los más agradables; pero, por ejemplo, el caso de C., la niña que está acá, siempre es reticente a relacionarse porque los papás, asimismo, entran en esa onda [...] Entonces, por eso mismo ella se muestra así medio reacia a acercarse mucho a los otros chicos. [...] Y la automarginación de los chicos de [medio] popular, en el caso de R., no habla porque tiene mote [dejo quechua] y se chupa. [...] M. está enfermo en realidad, hace una semana que tiene problemas estomacales, y todo eso y él también... pasa que la historia que tiene esa familia es terrible. El papá [...] era el hijo de los hacendados y además manda, un sargento en su casa; la mamá era así tranquila, muy humildona. [...] Entonces, la situación esa de haber perdido todo lo que tenían en la casa, en la hacienda, lo ha hecho renegar frente a muchas cosas, ajos y cominos para todos y todos son cholos –‘este indio de porquería y no sé qué’–, esa onda tiene. [...] La primera diferenciación que hacen los chicos es étnica, por el rasgo físico claramente... los gringos van a venir juntos, los otros van a venir solos también o juntos; cuando veas, en la salida hay un montón de gringos que se juntan y ahí se van, no les vamos a exigir lo contrario si todo el tiempo están relacionados”.

Esta actitud de los profesores se explica en parte porque, pese a su clara doctrina inclusiva, el colegio no logra evitar superar las barreras étnicas entre alumnos.

Según la directora, este colegio intenta que todos sean abiertos, tarea nada fácil considerando que una de las grandes dificultades es que los quechuahablantes o “motosos” temen la burla y menosprecio ante sus intervenciones públicas, por lo cual evitan cualquier tipo de manifestación frente a sus compañeros.

“... No quisiera afirmarlo categóricamente, pero es casi un hecho que los chicos que levantan la mano en las aulas son más de sector medio que de sector popular. Los de sector popular, muchas veces están esperando por dónde moverse, y los de sector medio son como si el mundo hubiera nacido para ellos; ellos lo tienen todo, entonces actúan. Ahora, hay que tamizarlo con actitudes individuales, no todos los chicos son así de abiertos, pero generalmente los más abiertos coinciden muchas veces con chicos del sector medio, los más audaces. Entonces, la democracia no funciona en ese estado de cosas, porque la democracia hay que entenderla con los niveles de participación. Si con la democracia entendemos que vamos a poner las normas de convivencia en este salón, ¿cuáles son?... levantan cinco la mano y si te fijas quiénes son y qué normas se van poniendo, te vas dando cuenta que las normas de convivencia responden culturalmente mejor a un grupo que al otro, y los otros no necesariamente participan de la misma forma en las propuestas del modo de convivencia, pero las aceptan. [...] Pero para que aprendan a ganar seguridad de que en este espacio sí pueden opinar, hay que demostrarlo. Él tiene que tener elementos de contexto que le digan: ‘Si yo hablo no se van a burlar de mí, si yo hablo me van a escuchar... soy un interlocutor válido para mis compañeros’. Y si eso no llega, ¿cuál democracia? O sea, no funciona”.

Aquí, más que en cualquier otro colegio, aparece de forma evidente la discriminación en el propio lenguaje corporal. Juntar a niños de medios tan diversos exacerba actitudes de

discriminación generalmente ocultas en la vida diaria. Por ello, los escolares de origen campesino intentan pasar desapercibidos, del mismo modo como lo hacen en otros colegios. Y esto pese a los insistentes esfuerzos del colegio para que aprendan a convivir.

“Son chicos que hablan el quechua mejor que los profes; pero, ¿tú crees que en la clase de quechua ellos van a sobresalir? ¡No! Lo que se trata es de pasar desapercibidos, no de sobresalir. [...] Sobresalir no lleva al éxito, más bien puede significar fracaso. Estos chicos, yo creo que tienen bastante bien intuido lo que significa esta piscina y cómo, cuándo, se pueden ahogar, y más bien prefieren evitarlo”.

“Pero también veo lo contrario, veo niñas que sí se integran y al final dicen: ‘¿Pero cómo puede parar con fulano o zutano?’. Por ejemplo, en tercero de media, D. con M., que es un chico adoptado... de zona [pobre]... y son patísimas, y este chico es hijo de suizos. [...] Creo que justamente los hijos de extranjeros puede que sean los menos discriminadores. Ahora, entre los papás cusqueños yo sí he visto mucha discriminación. [...] Pero, sin embargo, también en las reuniones de padres tú puedes ver una señora campesina con una señora pituca, con una señora que cholea, de todo. Justamente eso creo que aplaca un poco la discriminación, impide que se instaure como una regla de juego del grupo. Como que se equilibra, esa fuerza se diluye, no se vuelve ley en el grupo, no se acepta. [...] Eso mismo creo que sucede en el salón”.

Este colegio no sólo está innovando en la búsqueda de una educación intercultural, sino también en la perspectiva del desarrollo libre y creativo del niño. Pero esto contrasta con la disciplina y con el rendimiento académico (en especial por el tipo de exámenes de ingreso, bastante tradicional, de la universidad local, que dificulta el éxito de los egresados de ese colegio). Definitivamente, el colegio no encaja fácilmente en la percepción tradicional cusqueña:

“[Se cuestiona] la indisciplina, que los chicos salen con un nivel académico muy bajo, muy pobre. A nivel conceptual teórico, creo que sí. [...] Creo que hay muy poca autoexigencia en los chicos. No sé qué pasa, pero creo que no están acostumbrados a trabajar mucho, de repente por esa cuestión de libertad. [...] Yo creo que podría mejorar... Aquí tú has visto, hasta que se callen, hasta que empiecen a trabajar, la ley del mínimo esfuerzo en muchos de ellos. Pienso que eso es algo que tenemos que revisar. Es un tema que hemos estado conversando últimamente... También hay mucho prejuicio –‘los Puklla son unos vagos, drogadictos, son la escoria, todos los que no rinden en otros colegios se van a Puklla’-. Por otro lado, hay la posición de que en Puklla es el único espacio que le dan a la gente para ser gente, para ser ellos mismos. Son posiciones bien extremas, bien controversiales”.

Pese a todas las críticas y autocríticas, hay resultados bastante positivos que contrastan fuertemente con el mundo cusqueño, aunque muestran por dónde se puede avanzar.

Orígenes de los niños

Cusco rural

En la escuela rural del Cusco, pese a la estigmatización de los niños campesinos y de origen monolingüe quechuahablante, los profesores tienen un discurso muy favorable a la diversidad. Se reconoce la riqueza potencial de la diversidad, pero a fin de cuentas el objetivo es integrar a los alumnos campesinos quechuahablantes al mundo urbano hispanohablante. Hacerlo del modo más suave, menos traumático posible, podría resumir el discurso de los profesores al respecto. La práctica pedagógica de mezclar a los alumnos es un esfuerzo importante. Sin embargo, detrás del discurso del respeto de la diversidad sigue asomando la antigua práctica de castellanización.

“Entre el quechua de las tres zonas hay diferencias; por ejemplo, los de Yaurisque tienen la relación ciudad-campo más frecuente... ellos tienen el quechua dialectal. Mientras que en Huancarqui, todavía hay niños que no tienen la TV en la casa, y mucho más en Sayhuacalla, que no tienen casi contacto con gente de la ciudad; entonces, ellos tienen un quechua más puro. Mientras en Yaurisque, el quechua es más dialectal, hay términos castellanizados”.

Los niños provienen de lugares distintos, que corresponden a una diversidad cultural y lingüística. La diferencia entre ellos no es inocua, es una diferencia en las condiciones en las cuales se accede al servicio educativo y, por tanto, en el tipo de oportunidades que se les ofrece. Más aún, en tanto los profesores no están formados para trabajar la diversidad, las dificultades de los menos favorecidos tienden a aumentar en la escuela, en lugar de reducirse.

“[La mezcla entre alumnos] es muy positiva. En los primeros [al principio] decían: ‘Tú eres de Huancarqui, debes estar allá’. Nosotros tenemos que hacerles entender, hablarles, no tienen por qué discriminarse entre ellos, si ellos vienen acá, están viniendo a educarse a aprender; entonces, frente a ellos es positivo la integración, ellos se olvidan con el juego de dónde son”.

Como se observó anteriormente, los profesores tienden a restar importancia a las diferencias. Algunos consideran que las condiciones económicas de sus alumnos son bastante similares.

“Yo pienso que es positiva [la mezcla], en principio todos son iguales. Hay que decirles que todos son iguales y sus diferencias de vivienda o alimentación no son para decir que ellos no pueden hacer cosas en equipo. En eso diría que necesitan una consensuada idea, todos unirse, no necesariamente porque todos son iguales, sino que es necesario que estén juntos. Eso de estar mezclados es bueno, porque te da igualdad de derechos, igualdad de ideas también”.

Como alternativa pedagógica se valora la mezcla, tanto entre varones y mujeres como del lugar de procedencia. En este centro educativo se produce, además, una positiva reflexión sobre el quehacer docente y sus necesidades en relación al tratamiento de las diferencias de idioma y cultura.

“Trato de decir: ‘Otros pueblos hablamos diferente y ustedes hablan también diferente’. [...] Hace cinco años atrás, una compañera dijo: ‘Chaki llamtata haywamuway’ [alcánzame leña

seca]. Yo le digo: ‘Oye, chaki es pie, ¿por qué no dices ch’aki [seco]?’ Ella me dice: ‘Depende, cuando lo dices no hay confusión entre pie y leña seca’. [...] Esas variaciones en los niños pues les causa risa”.

De todos modos, hay una falta de coherencia entre este discurso y la relación ambivalente y frecuentemente de tensión que se mantiene con los padres de familia. Se supone que son herederos de una gran cultura milenaria –e incluso se manifiesta un gran orgullo por la cultura de origen y del quechua–, pero a la vez los monolingües quechuahablantes son percibidos desde la escuela como analfabetos incapaces de apoyar a sus hijos en su desarrollo escolar. A fin de cuentas, la perspectiva sigue siendo la castellanización y, en términos culturales, facilitar el proceso de aprendizaje de las expresiones predominantes.

“El problema es que los mayores no valoran el idioma quechua. Conversaba y me dicen: ‘¿Para qué ese programa de educación bilingüe, si los niños diariamente hablan en quechua en la casa, nosotros enviamos a la escuela para que aprendan el castellano? [...] Mi hijo tiene que aprender castellano porque va a ir a trabajar a la ciudad, viajar a Lima, y han de pedirle que hable castellano y no el quechua’. Por esa razón, el campesino no valora el quechua, pero los profesores estamos trabajando para que el niño le dé un valor especial a su idioma, que sepa que el quechua es un idioma bien formado, idioma que hablaron nuestros ancestros, idioma que debemos seguir conservando”.

“Nuestra dificultad es en el habla; como son monolingües hay que tratar de nivelarlos, porque ellos comprenden en su propio lenguaje. Eso es el trabajo que nosotros realizamos”.

“... el problema es que los niños [que] hablan quechua tienen eso: interferencia de confundir la ‘o’ con la ‘u’ y la ‘i’ con la ‘e’. Su castellano no es fluido, lo mezcla con el quechua; por tanto, su escritura no es tan legible, y el docente tiene que adivinar si ha escrito no sé cómo. Yo creo que interfiere con lo que es el quechua”.

Cusco urbano

En el colegio del casco urbano de Cusco, los niños también provienen de lugares social y geográficamente diversos. La heterogeneidad, sin embargo, es difícil de manejar y pone al niño del campo en desventaja, aunque se le reconozcan ciertos atributos positivos. La diversidad no se percibe aquí como una ventaja. En este sentido, es motivo de orgullo tener padres de familia de mayor nivel educativo que los de otros salones. Definitivamente, la diversidad no aparece beneficiosa. Hay una suerte de lamento por tener que lidiar también con niños que no dominan el castellano y la perspectiva es claramente de castellanización.

“Tenemos niños del medio urbano rurales, netamente rurales, y también niños que proceden del mismo centro de la ciudad... Cuando trabajo con estos niños, en cierta forma trato de nivelarlos, llegar a un punto que todos ellos tengan determinado nivel, que estén todos en un ‘punto cero’. Hago eso, pero a veces en la práctica no se logra al cien por cien; cuando se tiene esa heterogeneidad de niños, es bien difícil... De hecho, los niños [del campo] tienen dificultades comunicativas, se les hace más difícil producir textos en el área de comunicación integral, y en

cierta forma se les tiene que prestar y dar más tiempo a ellos, cosa que no ocurre con los niños que tienen como lengua materna el castellano, porque con éstos es más sencillo, te escuchan mejor... Como yo quisiera que todos los niños sean del cercado, pero si tengo esos niños, bueno también hay que darles apertura, no hay que marginarlos...”

En materia religiosa existe cierta tolerancia, aunque en realidad no se afronta el problema. Un niño evangelista finge ser católico para no tener problemas. Esto no parece importante, porque como niño se supone que “no sabe lo que es religión”.

“Tengo un niño que es evangelista. Vino su madre y me dice: ‘Profesor, no creo en los santos ni en las procesiones, tengo mi propia religión, no quiero que le enseñe religión a mi hijo’. Respondo: ‘No hay problema’. Vamos a la dirección y lo exoneramos y no hay problema. [Los demás niños] no le fastidian porque ese niño no dice que es evangelista, reza y se persigna con nosotros, todavía es niño, no sabe lo que es religión”.

En el discurso no hay discriminación por origen ni color y se busca la unión de todos, incluso formando grupos mezclados. Sin embargo, no se sabe qué hacer con los niños atrasados que repiten de año. Éstos son precisamente los que vienen al colegio con desventaja, aquellos de los que los profesores dicen que sus padres “no tienen cultura”.

“El grupo de mi salón es un grupo unido... solamente sería... con relación al aprendizaje, pero no así con esas características de discriminación que sean por raza, color, nada de eso. [...]La educación parte de casa, a pesar que algunos padres no tienen cultura... No existen diferencias por el lugar de procedencia; desde el año pasado, siempre he trabajado en grupo, y constantemente más bien van cambiando de grupo, no son los mismos, o sea una rotación, así trabajamos, no hago ninguna diferencia”.

Cuando se admiten las diferencias –vistas en principio como negativas– se manifiesta también el deseo de seleccionar a los niños. Como esto no es posible en una escuela estatal, el deseo expresado es la convivencia de todos en armonía.

“Se debería seleccionar a los niños para que no haya estas diferencias, pero lamentablemente la educación es libre y nosotros no podemos decir ‘este niño no entra o este otro niño sí entra’. La educación es pública y todos tienen derecho a la educación. [...] Una consecuencia positiva es que los niños aprendan a convivir, que es lo más importante, y no tengan miedo por el apellido, el color o de repente por la forma de hablar...”

Al tocar el tema de género (grupos formados sólo por chicas o por varones) se ve que una profesora no interviene en la conformación de los grupos, no intenta mezclar a los niños. Es probable que lo mismo suceda para otras diferencias.

“Generalmente, las chicas forman grupos por amistad, no tiene que ver la nota simplemente, ¿no? Tienen simpatía, las otras niñas no les caen, forman otros grupos; se nota que las niñas

forman grupos en cuanto al género, entre niñas, y los varoncitos casi no se integran a las niñas, los varones siempre hacia los varoncitos, su propio grupo”.

Al niño diferente, de “zapato sucio”, se le estigmatiza. Una profesora coloca esta discriminación en boca de los niños, pero ella misma considera a los padres “culpables” de esta situación. Sin embargo, el asunto es algo más complejo: cambia la actitud cuando se recuerdan los peligros a los que están sometidos los niños de la ciudad, sus posibilidades de distracción con los juegos de computadora, en contraposición con la responsabilidad mayor que se le reconoce al niño rural.

“Tengo un niño que... vive por las alturas de Sacsayhuaman, entonces se nota la diferencia. Los niños dicen que siempre está viniendo con el zapato sucio, pantalones que no están planchados, porque mayormente los padres se dedican al comercio y olvidan el aseo del niño; también en esto, los padres son culpables de que los niños se sientan un poquito marginados, porque no les dan la debida atención a sus hijos... Esos niños que viven en zonas rurales se dedican al estudio, al trabajo, no así como los niños de la ciudad que se dedican mucho a juegos en red, como ya tienen medios económicos y tienen computadoras, abusan de eso y se distraen mucho. En cambio, los niños que todavía no tienen esas comodidades asumen mucho más sus responsabilidades”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

Los profesores se resisten a señalar las diferencias en la Lima actual, aunque reconocen un origen diferenciado de las familias de sus alumnos. Las diferencias actuales están vinculadas al barrio de origen. La diversidad se presenta como una diversidad de “grado cultural”. Los de mayor educación se preocupan más por sus hijos (incluso en la forma de vestir). El siguiente es el caso de un colegio en el que las primeras secciones (A, B) son “buenas”, mientras las últimas son “malas”. Ahí están los niños y niñas mayores y se considera adecuado separarlos. De todos modos, se piensa que el “nivel cultural” de las familias de este colegio es mejor que en determinados lugares de Lima (como Canto Grande, por ejemplo), pero a la vez algunos creen que es mejor que las mamás sean oriundas de Lima.

“Tuve una alumna que la pobre sufría porque hablaba bastante quechua y escribía todo mal y... y yo no podía hacer nada porque la niña hablaba quechua... [El desempeño del niño] depende del grado cultural, del grado de educación de los padres. O sea, no por el hecho de que sean limeños o provincianos, depende del grado cultural también... algunos que no tienen mucha educación y salen a trabajar entonces no se preocupan; los otros también salen a trabajar, pero se preocupan por sus hijos. Al menos en el 1° B hay un montón de madres que se preocupan por sus hijos... ahí sí hay bastante diferencia con otros salones... Creo que [separarlos] por edades está bien”.

El niño quechuahablante no tiene cabida, no está previsto. Se siente desubicado y los profesores no saben qué hacer con ellos. Esto se suma a que las diferencias en el rendimiento de los niños no dependen del origen, sino del control en el hogar. En ese sentido, los alumnos con deajo provinciano no son considerados necesariamente como los peores, aunque el deajo pueda ser motivo de burla por parte de sus compañeros. Es más, para algunos estos alumnos responden muy bien, especialmente porque aún conservan valores que los nacidos en Lima han perdido.

“Yo diría que en estos tiempos los alumnos responden más en la medida que hay control en sus hogares. Yo he tenido alumnos con excelentes notas que ahorita ya están en las universidades, pero es que han tenido excelentes padres... El de los niños... muchas veces entre los propios compañeros se ríen... Incluso he escuchado que ‘viene de la puna’... de los cuatro alumnos que están en este año de la provincia, tres me responden bien... [Los] limeños, en el nivel de aprendizaje están bajísimos. En nivel cultural, ni hablar, [...] han perdido valores”.

Un profesor destaca la importancia de la música y otras expresiones culturales ancestrales y critica a los niños por tener vergüenza de practicarla. Lo hace contraponiendo la educación escolar a los medios de comunicación. Manifiesta así la importancia de la variedad cultural.

“Tienen vergüenza de bailar su muliza. [...] Los peruanos siempre hemos aceptado fácilmente las cosas ajenas. Somos imitadores. Pero no valoramos lo que es nuestro”.

En general, la opinión no es uniforme y un mismo profesor puede tener discursos diferentes según el contexto. Algunos ven la diversidad como desventaja y otros como una posibilidad de crecimiento y enriquecimiento cultural.

“La tarea sería, digamos... si el niño habla el idioma quechua, por lo menos el profesor también daría valor... diciendo: ‘Muy bien, aquí su compañero habla el idioma quechua’, que es lo nuestro... recordando mayormente a nuestros incas... Los incas hablaban mayormente el idioma quechua, pero muchos profesores no lo predominan muy bien eso en hablar, un poquito se abstienen... Entonces yo pienso que, por lo menos aquí, los profesores no lo practican mucho; algunos saben, pero no lo expresan”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

Los alumnos de ese colegio son en su mayoría hijos de provincianos nacidos en Lima. La diversidad de los niños vuelve la tarea difícil. Se afirma eventualmente que es buena, pero carecen de herramientas adecuadas para atenderla. Es fácil desprenderse de la propia responsabilidad atribuyendo a los padres las deficiencias. Sin embargo, en otros casos se considera directamente a la diversidad como un elemento desfavorable.

“Un 95% [de los alumnos son de Lima]... los padres la mayoría... son provincianos”. Me gustaría trabajara con un aula que tengan el mismo nivel o la misma edad porque... eso facilita y, bueno, el profesor puede avanzar”.

“[Lo difícil es] que todos sean muy diferentes... Tienes que hacer diferentes malabares para que por lo menos todo el salón llegue a captar algo. [...] Ese problema no se va a superar porque la sociedad nunca va a ser igual, hasta los caracteres de las personas... para que los niños superen académicamente, [...] los padres deben ser más partícipes de la educación de los hijos”.

La relación con los padres es bastante difícil. Se dice que el trabajo con los padres es necesario para poder “moldear” a los niños. Un profesor afirma que algunos no traen nada (cultural) de su

casa, no participan de la educación de sus hijos. Y pese a eso, los padres pretenden “igualarse” al profesor. Los niños se diferencian por el tipo de padres que tienen.

“Acá, los padres se quieren poner al nivel del profesor, te fiscalizan, te supervisan, te pueden cuestionar... Se igualan. O sea, no conservan las distancias”.

“... los niñitos que son más indisciplinados o que tienen un problema de aprendizaje, los padres son los que están ahí... que ya... sofocan”.

Los padres de los niños son originarios de provincia, pero aquí las cosas han cambiado mucho. Tal vez esto explique por qué la relación de los niños con el quechua es negativa comparado con el inglés.

[A la pregunta] ¿qué idioma les parece mejor o más bonito: el inglés o el quechua? Todos los niños respondieron: ‘Inglés es el mejor porque el inglés lo hablan los gringos’. ‘Allá todos hablan inglés’. ¿Y ustedes se quieren ir a vivir allá? ‘Sí’ [respondió la mayoría], ‘allá es más bonito, hay más cosas’”.

Aunque se busque dialogar con los padres, los de Lima son un problema porque no permiten que el profesor mantenga su autoridad al modo antiguo. Una profesora, en ese sentido, valora más a los provincianos por ser más tranquilos y respetuosos de la autoridad.

“Hablamos un poco de las diferencias entre alumnos provincianos y limeños; los provincianos, cuando recién llegan, son bien tranquilos, bien hacendosos, no son malcriados, pero eso es cuestión de tiempo porque luego los niños empiezan a hacer amigos y se acriollizan y comienzan a hacer travesuras. Esta diferencia se debe a que en provincias la educación es diferente a la que hay en Lima. La educación en la sierra es mejor porque los padres respetan la autoridad de un profesor, a diferencia de Lima, donde los padres no respetan al profesor, son bien metiches”.

Los alumnos tienen una relación ambivalente con sus orígenes andinos. Un profesor se atrevió a tocar el tema e intenta valorar la diversidad.

“Luego de ello yo les pregunté: ¿todos somos cholos? Y los niños respondieron: ‘No, todos somos peruanos’. Pero después algunos niños comenzaron a decir: ‘Antonella es chola’ [con rasgos andinos fuertes]. Y a otro niño también le dijeron: ‘Él es cholo, señorita’. Y yo pregunté: ¿ellos son cholos? Y me respondieron: ‘No, son cholitos’ [lo trataban de decir con cariño para que no suene mal]. Un alumno dijo que no, que ellos no eran cholos, sino que eran peruanos. A continuación les dije que había varios significados de cholo, que el cholo es alguien mestizo, mezclado, y me interrumpieron diciendo: ‘Señorita, entonces está bien ser cholo porque cada uno es diferente, ¿no?’. Y les dije que estaba bien si no lo decían para insultar a alguien”.

Cusco: Pukllasunchis

El colegio Pukllasunchis esta basado sobre la valoración de la diversidad cultural y lingüística y los profesores parecen comprometidos con ese objetivo. Esta misma valoración genera problemas al crear resistencias reales, pero existe una búsqueda pedagógica que intenta afrontar el problema. De hecho, si bien en el salón se busca mezclar a los niños, fuera de él se forman grupos según su origen étnico-cultural y se produce discriminación.

“En Puklla hay niños de sectores campesinos... y es bien evidente la discriminación, hay un grupo de pituquitos ahí, de niñas, que se juntan hasta por el color porque son todas gringuitas y no se juntan para nada con [los campesinos]”.

Muchos profesores no son cusqueños y esto les da bastante libertad frente a los prejuicios sociales y culturales del medio, pero crea también muchas reacciones, especialmente porque se trabajan temas de los que no se quiere hablar. Se señala asimismo que no siempre el tratamiento de las diferencias es el más adecuado; aunque los profesores son conscientes del problema, hablan del asunto e intentan encontrar soluciones. En general, se destacan los esfuerzos para superar estas cuestiones. La directora de primaria evidencia que existe una filosofía consistente que inspira las acciones, aun cuando no se logren muchas cosas.

“Intentas diseñar racionalmente... a que las diferencias se reciban como diferencias, que... muchas veces son motivo de conflicto y de permanente comparación, pero eso es ‘somos distintos’, y lo que nos hace ricos, en todo caso, son todas esas alternativas de posibilidades que tenemos. Hay miles y miles de posibilidades de convivir en familia, qué sé yo, de situaciones muy concretitas: empiezan a chequear cómo cocinan en casa y qué instrumentos tienen; efectivamente, te sale así una variedad... Algunos tienen el televisor en la cocina, y ya es un elemento importante cuando se cocina porque se va chequeando, y otros no. A algunos sorprende ese tipo de situaciones... los otros tienen cocina a fuego, empezando que metodológicamente intentamos –no siempre se logra– tener un paso donde haya un conocimiento colectivo, o sea quiénes somos los que estamos aquí en el salón; entonces, sobre cada qué creemos sobre esto, puede salir una narración oral de que la helada se da porque viene un señor en caballo blanco, no sé”.

En palabras de la coordinadora en comunicación, he aquí el sentido de lo que se intenta hacer.

“Yo creo que [la diversidad en el colegio] es sumamente enriquecedora y depende de cómo se aborde, cómo lo abordemos todos, los profesores con los chicos. Yo no sé qué tal lo estamos abordando. Creo que siempre estamos preguntándonos... Pero sí intentamos fijar un nivel de respeto para todos por igual, intentamos que no haya discriminación, no la aceptamos, no la toleramos, y trabajamos en base a eso. Pero no sé qué tal lo estamos haciendo, no lo sé”.

Incorporación y valoración de saberes previos

Cusco rural

Se dice que se busca partir de los saberes previos de los niños. Pero a veces es difícil encontrar la manera de introducir de ese modo temas previstos en el currículo.

“Esta mañana han tenido un momento cívico recordando el combate de Angamos. Quizás para los niños de Yaurisque es extraño, ¿cómo podemos concitar más la atención, de modo que sea sentida como la leyenda de los hermanos Ayar? Pienso que es un tanto difícil; sería cuestión de poner estas historias o estos hechos de la historia del Perú narrados en quechua, porque en ese idioma ha de llegar más fácil, más comprensible”.

En la zona rural del Cusco, el recuerdo del inca es particularmente fuerte y positivo para orientar la acción. Una fiesta local puede ser la oportunidad de un buen trabajo pedagógico. También se puede trabajar reproduciendo en la escuela las actividades productivas de los padres y, además, hacerlo en función al calendario agrícola.

“Retomo el legado que los incas nos han dejado... Yo fomento que esos niños sigan cultivado sus saberes, sus mitos y leyendas, porque se sabe que los incas respetaban la tierra o Pachamama, pero ahora con la cultura occidental nos trae una tecnología... [que] va contaminando el medio ambiente; no hay respeto a la tierra, y ellos aún siguen respetando la tierra y la consideran como su madre porque nos da sus productos. Creo que sí hay que revalorizar la cultura que tienen”.

Una profesora extraña al lugar explica cómo se puede aprender de los niños.

“Un día me dieron una lección... no sabía cómo enseñarles la tabla de multiplicar. Me miraban y miraban, yo hacía teatro en la clase para hacerlos entender, y al final me dijeron: ‘Profe, esto es fácil, hágalo así’. Lo juntaron con sus cosas y empezaron a reproducir lo que yo les estaba diciendo, con cosas prácticas. Agarraron sus piedras, sus tejas, los palitos. ‘Así nomás pues, y así sale’, bien pragmática, y no se estaba hablando palabras, habla y habla. Me di cuenta que tanta palabra para nada; al final, ellos podían hacerlo con sus cosas, y era inútil todo lo que dije”.

Cusco urbano

En la escuela urbana de Cusco predomina el castellano, aunque el quechua está muy presente. No hay ninguna pedagogía clara sobre la implementación de metodologías lingüísticas diferenciadas. Al igual que en el campo, se recurre con frecuencia a los mitos y las fiestas tradicionales indígenas para dar a conocer particularidades casi folclóricas de los pueblos originarios. Al referirse a la reivindicación cultural, los profesores suelen explayarse mucho y narrar las cosas con gran minuciosidad. Se nota que les encanta el tema.

“No les hablamos en quechua porque parece que su lengua... es más castellano, manejan mejor, si les hablas en castellano te responden en castellano. O a veces les hablo o nos bromeamos en quechua. Les pregunto dónde viven, cuantos hermanos tienen, yo les hablo en quechua. Y también responden en quechua”.

“Tratamos de revalorizar lo nuestro haciendo que los niños averigüen haciendo unos pequeñitos trabajos de investigación, acopiando historias de sus abuelos, padres y a veces te cuentan pequeños cuentos propios de Cusco que es muy interesante escucharlos. Hemos tratado que los niños traigan recetas de sus casas con alimentos típicos de nuestra comunidad. Los niños del campo tienen mucha predisposición para la matemática, ellos tienen un bagaje de experiencias terrible, en lo que es sumar y restar números, han convivido mucho más que los niños de la ciudad, una realidad más concreta; nosotros tratamos de recuperar esas cosas, hacer las cosas más fáciles para ellos”.

“Lo hago para que ellos valoren que no siempre lo que vemos aparentemente es malo, sino que detrás de eso hay algo bueno, hay un cúmulo de valores que no podemos captar a simple vista, pero si lo vemos bien de cerca tiene valor; eso es lo que tenemos que recuperar, que no se pierda en el tiempo, porque muchas veces se están perdiendo en el tiempo, por la vergüenza, por la timidez, por la raza, y no permitamos que se muera nuestra cultura. Tenemos que hacerla vivir, tenemos que sentirnos orgullosos de lo que es nuestro, así les hacemos ver las diferencias. Toda tradición es buena mientras nos enseñe valores”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

En Lima, el discurso parece similar, pero apenas se indaga un poco más queda claro que el partir de las fiestas está lejos de tener la fuerza que tiene para los profesores del Cusco. Incluso se confunden las fiestas ‘costumbristas’, lo que demuestra un desconocimiento del folclore sobre el cual se pretende hablar y, sobre todo, que el acercamiento a este tipo de conocimientos es bastante rudimentario.

“Por ejemplo, cuando hacemos cuentos, mitos, leyendas... si son, digamos, de Huancayo, que cuenten una historia de ahí... El plato típico, la danza, etc. [¿Y lo hace seguido o muy a menudo?]. No, para ser sincera. [...] Porque la currícula no lo contempla. [...] Cuando hablamos de temas diversos, me cuentan que algunos han ido a provincias, porque su papá o su mamá van a participar de la fiesta, siendo mayordomos o participando nomás. Incluso, una vez me fui a una fiesta costumbrista y me encontré con unos alumnos... no recuerdo la fiesta, pero creo que fue el primero de mayo”.

Existe un fuerte discurso sobre el olvido de las costumbres antiguas. No necesariamente se parte de los hábitos actuales de los chicos; más bien se critican duramente sus gustos y comportamientos, muchas veces en directa confrontación con las normas del establecimiento. El profesor decide lo que define la identidad de los chicos, determinando, por ejemplo, si el rock y sus manifestaciones pueden ser parte de ella.

“Me parece muy bien que se le hable de costumbres de sus padres porque a veces llegan acá y a veces están muy alienados... La música, el rock, como a todo chico le gusta, pero a veces la identidad como que se pierde, y a veces cuando la mamá o el papá pone su huaynito, los chicos dicen: ‘Ay, mamá, qué vergüenza, mi amiga va a venir, no, no’. [...] Que conozcan lo nuestro, que no sientan vergüenza porque su papá y su mamá son de la sierra, o que no tengan vergüenza de tener un apellido como un Quispe, o un Mamani”.

En este sentido, la “identidad” se entiende en referencia a la aceptación de determinadas costumbres, como las danzas tradicionales, la comida y, en general, la revalorización de lo que suele denominarse “lo nuestro”.

“Por ejemplo, un grupo de cinco o seis alumnos se reúnen y le dicen: ‘Ustedes van a preparar la comida típica de ese lugar. Ustedes, este grupo, con la comida típica de ese lugar’. Por ejemplo le dicen, vamos a poner de Arequipa o del Cusco o de Lima, de Chiclayo, Lambayeque, Piura o la selva. Otros son de Puno. Entonces, preparan lo que es de Puno”.

“Mayormente se hizo [un concurso de danzas] por motivo del aniversario del centro educativo... optando de que se haga un concurso de danza revalorizando nuestra identidad cultural, de lo nuestro, y por supuesto cogiendo las distintas costumbres de los diferentes departamentos. Mayormente, Ayacucho, Cusco, Cajamarca, Huánuco, así”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

En el medio urbano más antiguo, las costumbres tradicionales no son tan visibles. Para una profesora no tendría sentido partir de las costumbres tradicionales, porque en realidad ya no forman parte de los saberes previos de los alumnos. Lo mismo sucede con el quechua. Aun cuando mantenga cierto prestigio para algunos, no se considera realmente necesario porque en Lima ya todos hablan castellano. Tal vez en la comida sea donde se manifiesten más las influencias culturales variadas.

“... Pero también decir que he tomado algunas tradiciones, costumbres de provincia; no porque los niños sean limeños y de los papás no me he dado la molestia de clasificarlos si son más de la región andina, o qué. Lo que sí hemos trabajado en personal social son las regiones naturales del Perú, y ahí se estudia lo que son las manifestaciones culturales de cada región”.

“Acá en el colegio [nunca pensamos tener un curso de quechua] había otra profesora contratada que sí sabía y nosotros nos sentíamos envidiosos de la facilidad que tenían. [...] Pero este año no hay tanto problema [para entendernos con los padres de familia] porque la mayoría habla bien su castellano. Como te digo, no hay mucho padre que sea de provincia”.

No hay mucha conciencia sobre las necesidades y los mecanismos adecuados para abordar estas temáticas en la sala de clases. El discurso exalta, por un lado, los valores tradicionales de la cultura andina, pero reconoce que se puede hacer muy poco para combatir el desinterés de los chicos, sus familias y de los mismos profesores.

“... En muy pocos profesores he escuchado que se debería enseñar el quechua porque es parte de la cultura o es parte de la tradición, es parte de la identidad plural y regional; bueno, parte de nosotros mismos. Se debería enseñar o practicar. Como le digo, yo mismo debería practicar y dominar porque es parte mía, pero lamentablemente, en la realidad o las circunstancias, no es aplicable por el momento en el que vivimos, no es practicable porque [...] en una cantidad inmensa de pobladores es casi nada... Hasta a veces, [...] hablando dentro de nuestras propias familias de cada uno, se podría decir que hay esa discriminación: ‘Ya olvídate de eso’”.

Tal vez por esta contradicción interna, un profesor se justifica acusando al Ministerio de Educación, cosa que en general no se ha encontrado con esta fuerza en los maestros del Cusco.

“Lamentablemente, en los planes de estudio nosotros estamos regidos por el Ministerio de Educación, lo único que podemos hacer es adecuar a nuestras realidades... si tendríamos esa facilidad o esa autonomía como tienen las universidades, para diseñar sus planes de estudio, programas curriculares, sería diferente; pero no tenemos esa facultad”.

Ahora bien, cuando se profundiza en el conocimiento que poseen los niños provenientes de un ambiente tradicional (especialmente de la sierra y del campo), un profesor da ejemplos que indican que los alumnos sí tienen experiencias próximas con la cultura de origen.

“La vez pasada estábamos hablando del agua, por ejemplo estábamos viendo que el agua de la naturaleza se encuentra en tres estados, y ahí tú dices, ¿no?: ‘Cuando yo voy a provincia tengo que poner mi ponchito ahí porque hace frío, ¿y por qué hace frío? En la montaña hace frío porque en el nevado hay hielo’, saben ellos. O también de las comidas, Ya, niños, ¿por qué comen la canchita? ‘Porque da calor’, los niños saben”.

Sin embargo, otra profesora insiste en que esto se da poco en ese colegio y que no se puede tomar como punto de referencia.

“Respetamos las fechas que están en el calendario cívico y no nos preocupamos de otras fechas, de otras actividades o festividades que se den en el país y que los niños conozcan. Algunos niños viajan, pero no son la gran mayoría porque no tienen facilidades económicas. En clase hablo de algunos animales, como la vaca, el pollito, el gato, etc. Pero no puedo mencionar ejemplos de tradición andina porque no sé si todos los niños saben de qué se está hablando. Es muy difícil enseñarles si nunca han visto o no conocen...”.

Cusco: Pukllasunchis

En este colegio, con una filosofía de educación intercultural, no es fácil partir del idioma originario del niño cuando éste se encuentra en un medio urbano con predominio del castellano.

“Trajeron a un niño de la comunidad Camic, totalmente quechua hablante, no hablaba ni una palabrita en castellano. [...] Cuando llegó, la profesora le habló en quechua, le preguntó: ‘¿Dónde está tu mamá?’. Y el chiquito le contestó: ‘Mama wasipi kashun’. Al mes le hace la misma pregunta y le contesta: ‘Mi mamá está en la casa’, y ella me dice: le hablo en quechua y sólo me contesta en castellano. Es el medio, porque no creo que sea una familia que rechace, pero ya también el medio influye... Aquí predomina el castellano y va dejando el quechua de lado, solamente se está dedicando al castellano”.

Sin embargo, se muestra un esfuerzo consciente para que los niños urbanos se acerquen a las tradiciones culturales diversas.

“También había la propuesta no solamente de recibir niños quechuahablantes y de sectores rurales que no hablaban bien el castellano, sino también de revalorizar sabores tradicionales, como por ejemplo todo lo que implica cuestiones andinas. En los primeros años, cuando estuve trabajando, se traía por ejemplo a los padres de familia de diferentes... que venían y cocinaban comidas, se les explicaba a los niños cómo se preparaban, se les narraba un cuento o les explicaban cómo se hacía un pago a la tierra; entonces, un niño quechuahablante traducía al abuelito para el resto de la clase. De la misma manera venía el papá holandés que también tenía su hijito holandés”.

Estigmas e imágenes sobre los padres

Cusco rural

Para el profesorado, el problema se origina en los padres y madres de familia. Se los considera ociosos y poco colaboradores con las actividades de integración desarrolladas por el colegio, y muestran poco interés en participar en las escuelas de padres.

“Hablando a ciencia cierta, creo que hay un nivel de superioridad de los profesores frente a los padres. Pero, por otra parte, ayuda a los padres sobre las deficiencias que ellos tienen... eso es un problema de la sociedad y el distrito: mejorar esas condiciones en ellos”.

“Ahora, el otro factor es que no tenemos un soporte en el hogar, queremos hacer cosas, innovaciones, pero no hay apoyo en la casa [...] si están cumpliendo con las tareas, cómo va el niño... mayormente los padres participan sólo en faenas y asambleas... una actividad pedagógica... todavía no se ha dado con los padres de familia”.

Cusco urbano

El apoyo que se espera de los padres es el que corresponde a los saberes escolares. Hay prejuicio con respecto a los de menor nivel educativo, quienes no prestarían mucha atención a sus hijos. Al mismo tiempo, hay inseguridad ante los padres profesionales que pueden saber más que el profesor.

“Muchos padres son profesionales, ellos saben que la enseñanza no sólo es responsabilidad del profesor, sino de los padres, apoyan bastante, lo que los padres de las zonas urbano-marginales todavía no entienden. A veces, tienen que trabajar hasta altas horas de la noche, buscar trabajo, trabajar en la chacra [y] no le prestan atención al niño, caso que no ocurre en la ciudad, saben que la educación también se imparte en la casa y pueden apoyar... Tengo que tener mucho cuidado al expresarme, [...] y cada cosa que hago explico siempre, porque también te pueden cuestionar”.

El sentimiento de superioridad con respecto a los padres (o, más bien, a los padres de menor nivel educativo) –que se expresa con la idea de tener abandonados a sus hijos– no es coherente con la conciencia de que los padres no han recibido una formación específica en asuntos pedagógicos.

“En los aspectos pedagógicos, los docentes estamos más capacitados para dirigir al alumno, no así los padres de familia, que no están preparados para esa área. Puede estar preparado como padre de familia, buen esposo, buen padre, pero no un buen docente para su hijo”.

Por otro lado, los profesores son conscientes de que muchos niños trabajan. Pero no aparece ninguna reflexión sobre una educación que tome en cuenta esta situación. Uno de los principales problemas percibidos al respecto es el incumplimiento de las tareas en la casa, lo que en una educación tradicional y poco innovadora limita el aprendizaje al no ser reforzado en los hogares.

“La mayor parte de los padres trabajan, los niños están solos y sus tareas tienen que hacerlas solos... y también estos niños necesitan trabajar para poder venir a la escuela; entonces, esto les resta tiempo para el estudio o el cumplimiento de su tareas”.

Aunque muchos niños viven situaciones familiares difíciles, el diagnóstico de los profesores no contempla variaciones. Además, son situaciones frente a las cuales los maestros no saben cómo proceder, y poner en evidencia la irresponsabilidad (real o supuesta) de sus padres no es la mejor forma de ayudar a los niños.

“Les digo: ‘Niños, miren si nuestros padres están así, nosotros no caigamos en lo mismo, formémonos diferentes. Si mi papá es irresponsable, yo seré un padre responsable, trataré a mis hijos de la manera que a mí me gusta que me traten’. Entonces, no hay afecto... pero siempre hay gente que no entiende, pues... porque según ellos tuvieron una mala experiencia con la profesora y eso los tiene así, preocupados”.

Se plantea que la educación se inicia en casa y que los hijos son el reflejo de los padres y lo que sucede en el hogar. Es por esta razón que los padres son vistos como los grandes responsables de los fracasos de sus hijos, atribuyéndoles con frecuencia la totalidad de la responsabilidad sobre la buena o mala educación.

Desde otra mirada, esto deja ver la escasa confianza de los profesores en su propia labor pedagógica, y la poca fe en la posibilidad de ser agentes de un proceso educativo capaz de generar cambios positivos para sus alumnos y revertir la precariedad de la situación de origen. La tensión con los padres se refleja en la APAFA.

“La educación parte de casa, porque el niño que es responsable va a ser responsable en todo: donde vaya, va a ser responsable, y si es un irresponsable, es irresponsable a donde lo lleves, y formarlo o adecuarlo lo mejor posible es un trabajo bien difícil... los hijos son el espejo de los padres; pero si tuviéramos formación diferente, entonces nosotros también seríamos diferentes”.

“[...] La APAFA [Asociación de Padres de Familia] se preocupa en ver si el profesor llegó o no llegó a su clases; o sea, ellos confunden su labor. La labor de APAFA es sólo de apoyo y no de fiscalización... APAFA debe estar pendiente de apoyar”.

Cusco: Pukllasunchis

Aquí hay una aparente paradoja: los padres quechuahablantes no quieren que sus hijos aprendan quechua en el colegio, pero por otro lado también vienen los problemas creados por los padres más intelectuales, que son los que mayormente cuestionan la labor realizada en el colegio.

“Puklla tiene en algunas clases niños quechuahablantes que han sido traídos de las comunidades. Estos niñitos no hablan en la clase de quechua, no quieren hablar, y eso ¿qué te dice?: que hay un rechazo de las familias por hablar el quechua, porque los papás campesinos quieren que sus hijos solamente aprendan castellano porque saben que van a venir a las ciudades y porque necesitan el castellano para trabajar, para ir al colegio; entonces, desean que los chicos solamente hablen en castellano”.

“Había unas circunstancias espinosas con los padres... Hay grupos de padres especialmente críticos en algunos salones, éstos son los que frecuentemente generan ronchas en el colegio. [Generalmente] son intelectuales, padres más intelectuales. Yo sé que no les gusta ese tipo de padres cuestionadores”.

En este colegio en particular, la diferencia social entre los niños se manifiesta también entre los padres.

“Si la reunión es para discutir algunas cosas que tienen que ver con cuestiones de disciplina... generalmente los padres que vienen de condiciones más humildes no hablan, o hablan muy poco; muy rara vez dan sus opiniones, se cohiben para decir lo que piensan. No sé que tan efectivo es el manejo de los profesores para hacer participar a ese tipo de padres”.

Frente a un colegio con niños de orígenes tan distintos hay reacciones diversas. Los padres que aceptan suelen ser muy exigentes.

“Hay papás que vienen a pasar la entrevista previa al ingreso de su hijo pensando que el cole es uno más, común y corriente, un particular más. Le empezamos a contar y se fue ‘porque yo no quiero eso para mi hijo’. [...] El que sí [quiere], viene y todo el tiempo está fregando y fregando, diciendo: ‘Oye, ¿por qué no hacen esto acá, por qué no hacen esto?...’. Y los escuchamos y en alguna medida tienen cierta participación en cosas del cole. Por ejemplo, en una reunión de autoayuda son los papás los que conducen la reunión”.

Convivencia

El segundo eje de investigación se refiere a las formas de expresión, en la convivencia cotidiana en el ambiente escolar, de actitudes, valores y comportamientos en relación a las diferencias, ya sean de rechazo o aceptación, de colaboración o exclusión y de intolerancia o respeto al otro.

Una de las cosas que más resalta cuando se visita una escuela pública es la rapidez con la que ponen en evidencia los conflictos de convivencia entre docentes y cómo, aunque sean originados por diferentes causas, se convierten prontamente en rencillas personales.

Uno de los temas que originan controversia es el uso del espacio. Una infraestructura insuficiente y en constante deterioro, frente a una demanda en aumento, constituye la contradicción más evidente a la que tiene que hacer frente la escuela.

“Como no teníamos dónde ir, la profesora sugirió ir a la biblioteca y le pidió al director permiso [...] pero la encargada de la biblioteca dijo que ella no podía dar la llave [...] esta situación molestó a la profesora [...] luego, el director le dijo que la señora no quería dar la llave porque habían llegado unos libros y no los habían inventariado. Esto molestó más a la profesora, porque dijo que ella es una trabajadora del plantel y no se va a robar nada de la biblioteca”.

Si bien el uso del espacio físico dentro de la escuela es una de las causas de conflicto, también sirve como detonante para muestras de intolerancia entre docentes por la incapacidad de escuchar las necesidades del otro, actitud no sólo culturalmente aceptada, sino cultivada como algo positivo al considerarla una expresión de defensa de derechos y responsabilidades, impidiendo a los involucrados tomar conciencia de sus actos y las consecuencias de los mismos, lo que permite distanciarse de los hechos sin sentirse directamente involucrados y obligados a encontrar excusas a actitudes agresivas y poco solidarias. Esto reduce considerablemente las posibilidades de reflexionar, induciéndolos a concentrarse en los detalles de los hechos, dando rienda suelta a conclusiones subjetivas.

“Hay un grupo que quiere destacar; de repente, yo estoy especulando y no es así. Pero es un grupo que se autodenomina como los identificados con la institución... de participar en situaciones que mejoren la institución... hacer gestión con la municipalidad para que done tachos de basura y esas cosas, que son buenas... Pero la intención es lo que no me gusta. [...] Lo hacen para su beneficio, porque se supone que al final van a reconocer su trabajo mediante una remuneración. [...] Por ejemplo, cuando están en una reunión yo no noto nada de solidario, noto más bien que son un grupo, son siempre los que hablan y los que proponen lo que se hace, y los demás como no hablan... entonces se aprueba. [...] Es como si ya tuvieran la cosa definida [...] no son muy democráticos. Si alguien se opone, según ellos, se opone por oponer o porque no se identifica con la institución”.

Otra manifestación de las dificultades en la convivencia entre docentes es la existencia de grupos opuestos al interior de la escuela producto de la poca tolerancia mutua y la consecuente búsqueda de alianzas para el enfrentamiento defensivo, antes que para la solidaridad o el debate

maduro e informado. La poca tolerancia se expresa en enfrentamientos de diferente tipo: entre primaria y secundaria, entre grados o niveles de enseñanza, entre turnos de mañana y tarde, entre especialidades, entre posiciones ideológicas y sindicales...

“Bueno, acá en el colegio se dio una reunión interna y los de segundo ciclo decían que no es dable que ellos se queden en segundo ciclo, que ellos estaban capacitados para tercer ciclo. Bien, nosotros no nos opusimos y bajamos a primer grado, y como las profesoras que estaban en tercer grado se dieron cuenta que la programación cambiaba un poquito, entonces vinieron y nos propusieron el cambio... O sea, hicimos un trato. No se sintieron cómodos, supongo... Pero me parece que siempre hay roces [...] más por cuestiones políticas. [...] Por ejemplo, lo que más buscan es tener protagonismo, ciertas ambiciones... para que ellos levanten sus votos [...] hay problemas y eso siempre se nota porque hasta en asamblea, porque a veces empiezan a ofender... no tienen control”.

Existen evidentes limitaciones para la reflexión de la problemática en la que están inmersos, no tienen la capacidad de distanciarse de su experiencia, lo que les impide sistematizarla y analizarla racionalmente, compararla y discutirla; lo que también se manifiesta en la actitud displicente y hasta indiferente de las autoridades escolares, quienes asumen los conflictos como algo completamente normal ante lo cual no vale la pena ninguna intervención, menos reflexionar en tanto es inherente a lo humano.

“¿Problemas? [...] yo lo veo que es normal, porque no existe la perfección en ningún lugar. [...] Siempre, nadie está conforme. [...] No todos tenemos la misma formación, la misma cultura, los mismos pensamientos. [...] Problemas no, sino que un poquito que mantienen sus distancias; o sea, no hay una amistad común, sino que mantienen un poquito sus distancias”.

Lo mismo se puede afirmar en relación a la toma de conciencia frente a la desigualdad de oportunidades, centrándose en aquellos detalles que les permiten no sentirse menos, eludiendo la marginación estructural de la que son víctimas.

Las posibilidades de reflexión no llegan más allá de simples elaboraciones, que normalmente terminan en declaraciones de buena voluntad.

“Creo que todos debemos poner de nuestra parte para que estas pequeñas diferencias que hay entre nosotros podamos solucionarlas en beneficio de los niños, porque éstos están observando si hay una buena convivencia, cuando ésta no es buena los niños están fijándose, ejemplo que ha de cundir en ellos”.

La diferencia más difícil de aceptar es la de origen, convirtiéndose en una de las expresiones más evidentes de discriminación, muchas veces disfrazada de bromas o intelectualizada mediante el uso de argumentos técnicos en apariencia imparciales.

“¿Hay relación entre el rendimiento del profesor y su origen serrano o por su dejo? Yo creo que no tanto, pero sí creo que desconfía de su trabajo, no le dan el crédito que merece. [...] La verdad, no sé si son buenos o malos porque no he observado su trabajo [...] yo difícilmente estoy tan

preocupada en lo mío que no me doy cuenta. [...] Lo que sí es bien notorio es quiénes son los malos [maestros]; por desgracia, son los que justamente no hablan bien el castellano. Entonces, como que relacionan de repente en ese sentido, pero no creo que sea solamente porque sean serranos, sino porque son motosos [se ríe]; pero más que le tenga desconfianza, más tiene que ver con su dejo regional”.

Muchos se avergüenzan de sus orígenes, de su tradición cultural andina o provinciana, provocando problemas de identidad y situándolos en posición de fragilidad frente a prejuicios y ante la discriminación, especialmente en las relaciones sociales marcadas por estereotipos difíciles de identificar y menos aún aceptar sin intervención

“Cuando realmente hablas con los indios del campo en quechua, te dedicas a hablar y hablar, hay un momento en que comienzas a hablar en castellano y se te escapa, se te sale, eso ya también nuestros colegas dicen: ‘Éste esta moteando, a Cervantes estas cogiéndolo a patadas’. No se dan cuenta que en algún momento a ellos también se les está saliendo, está repercutiendo en ellos. ‘Qué hablas, hermanito, a todos nos sale esto’. Pero hay que tener mucho cuidado. Entre nosotros mismos hay discriminación: ‘Que soy de sangre azul, soy de tal apellido’. Esto no es desde ahorita, sino desde siempre; para acabar con eso tenemos que trabajar bastante”.

No extraña, entonces, que las múltiples manifestaciones de las limitaciones para relativizar lo “propio” y lo “otro” sean expresadas como la disposición y el afán para aprender de los que son “diferentes”, bajo el principio que la integración es positiva y ventajosa para todos. Así, por ejemplo, les resulta difícil identificar las manifestaciones de inequidad en cualquiera de sus formas.

De género:

“Es política del gobierno, que es el constructivismo, que haya equidad de género, que no haya discriminación entre varones ni mujeres... [Que] los niños se sienten en grupos de varones y mujeres en forma heterogénea hace que no haya conflictos. En nuestra sociedad se nota que el varón es más machista que la mujer, estamos rompiendo esos esquemas; de cinco o diez años veremos que ese machismo se ha de romper. [...] Las ventajas es que trabajan en equipo; la desventaja sería que cuando llegan a una cierta edad, por ejemplo la pubertad, los niños buscan su pareja y esto hace que por la misma razón, por el mismo hecho que están en parejas, les incomoda y los demás compañeros se burlan, se dan cuenta, pero en los primeros grados todavía no, viven como hermanos; a medida que van creciendo se rompe este esquema de género”.

“El niño, el varoncito, busca siempre hacer quedar mal al otro; en cambio, las mujeres son más dóciles, no repercuten casi nada. En los varones, sí es buscar algo para que el otro se amargue, se dicen cosas fuertes y reaccionan [...] hay peleas, se insultan entre ellos, se llevan lejos y se dan un par de puñetes, y desde ahí se puede generar un conflicto familiar, los padres pueden pelear entre ellos. Nosotros tenemos que mediar llevándolos a la dirección, preguntarles quién tuvo la culpa, y al final tienen que tratar de salir como amigos, hacerles ver que eso está mal; para ninguno sirve que se cultive el odio”.

Hacia sus alumnos y entre ellos:

“Ahora, con esto de los derechos del niño; antes, en mis tiempos, les daban un coscorrón o los jalaban de las patillas y no era una cosa muy grave, pero ahora eso ya viene a ser algo grave. Lo denuncian a la DEMUNA y uno tiene un montón de problemas, por eso digo que tienen mucho engreimiento. Yo creo que un buen jalón de orejas a nadie le hace daño [...] el docente se cuida mucho de no cometer ese exceso porque puede tener problemas, y segundo porque todo el mundo se encarga de decir –la televisión– que no se debe maltratar a los niños...”.

“A algunos niños les da vergüenza hablar quechua porque los comienzan a fastidiar: ‘Anda a comer cancha, con tu mote’. [...] Los niños, de repente, al ver mi presencia no lo expresan muy bien, no manifiestan, porque viene el subdirector. [...] Pero entre ellos, posiblemente cuando están entre ellos, allí sí se tratan un poquito de baja autoestima y se discriminan entre ellos”.

Con los padres de familia:

“los papás participan en las faenas, pero no todos [...] ellos se la llevan fácil, todos los que trabajan son primaria. Al contrario, ellos destruyen lo que hacemos. Rompen el control de asistencia de mi salón y ya no está, se lo han llevado”.

Con los subordinados:

“El director tiene muy poca relación con nosotros, porque él trabaja por la tarde. [...] ¿Discrepancias? [...] Tal vez disimuladamente. [...] Como le digo, en algunos casos se necesita la dictadura, pero no siempre”.

Con el sindicato:

“A la profesora le molesta mucho el sindicato de profesores porque dice que ellos quieren obligar a todos a que participen de sus actividades; cuando un profesor no participa, los demás ya están hablando mal. Ella dice que cree que esas personas están más preocupadas por la plata que por hacer algo para la institución [...] estaban organizando un paseo de confraternidad con alumnos [...] [y] de lo que les cobren a los niños se van a quedar con la mitad y se lo van a llevar al bolsillo; eso de fraternidad es puro cuento”.

Pukllasunchis

La inclusión del colegio Pukllasunchis se realizó con el objetivo de tener un elemento diferente que sirviera para la comparación, considerando las radicales diferencias con las escuelas públicas:

- Es una propuesta privada de un grupo de intelectuales no cusqueños radicados en Cusco, con la intención de experimentar una “educación diferente”.
- Bajo el principio que toda diversidad es positiva y que la redistribución de recursos también es posible, integran alumnos de distintos sectores sociales y nacionalidades (hijos de extranjeros),

con diferentes niveles de pago, incluyendo algunos becados provenientes de centros educativos de comunidades campesinas, a quienes asesora el Punkallasunchis.

- Cuenta con más recursos económicos que cualquier escuela pública.
- Tiene una infraestructura pensada y diseñada para el bienestar de los niños y niñas.
- Cuenta con un personal docente con mejor nivel académico, de diferentes especialidades, nacionalidades y con mejores condiciones de remuneración que los de la escuela pública.
- Decidieron incluir el quechua como curso obligatorio.

Existe un discurso consciente en relación a la identificación de estereotipos, prejuicios y discriminación entre los alumnos más que entre los docentes. Es decir, que el cuidado está centrado en lo que sucede entre los niños antes que entre los adultos.

Las clases de quechua son un buen ejemplo: el año pasado se suspendieron estas clases en los dos últimos años de secundaria (cuarto y quinto), argumentando el rechazo de los alumnos hacia los profesores. Al indagar específicamente sobre el caso se encontró que no se aprovecha este tipo de problemas internos para convertirlos en oportunidades de reflexión.

“[En] primaria no hay rechazo como en secundaria. Hay niños que dicen ‘no me gusta’ y que no tienen apoyo en la casa; pero en secundaria, tú ves que lo rechazan casi totalmente, el 90% de los chicos de secundaria rechazan el quechua, no lo quieren... a pesar del cambio de metodología. [...] Yo pensaba que la secundaria necesita un profe estrella, y mira cómo ahora nos hemos quedado sin profe, porque se tuvo que eliminar en cuarto y quinto a partir del tercer bimestre debido a la problemática de los profes, hemos cambiado como cinco profes este año en secundaria...”

Discriminación entre profesores

Entre docentes existen muchas y diferentes expresiones o manifestaciones de discriminación, aunque ninguna de ellas sea aceptada conscientemente como tal. En muchas oportunidades, al hacer la pregunta utilizando la palabra “discriminación”, la respuesta unánime fue la negación de su existencia; sin embargo, al variarla un poco se obtuvieron testimonios que contradicen el discurso “formal” de los maestros.

La negación de la propia responsabilidad aparece también como justificación de lo negativo atribuido en el otro, encontrando en lo propio lo positivo y adecuado. Así, cuando mencionan situaciones o hechos negativos como ejemplos, siempre son cometidos por otros y el entrevistado o entrevistada aparece como la persona reflexiva que sabe o hace “lo correcto”.

“A pesar que tengo experiencia con los chicos, yo soy un profesor sin nivel, estoy a punto de graduarme, pero... y el resto dice: ‘Ese profesor no tiene título’. [...] No saben valorar la capacidad, la experiencia que el profesor tiene en el trabajo... lo que está faltando es confianza entre nosotros mismos. Nadie confía en el otro, y el que debe confiar también se cuida del otro. [...] En reuniones... nos están mirando mal; o sea, ellos se están sintiendo relegados, discriminados... Esas situaciones se están dando sin que uno quiera, y si somos objetivos vemos que hay discriminación porque ‘de tal escuela nos mandan niños que ni siquiera saben leer, como es posible que les pasen de grado; nosotros les preparamos mejor’”.

Queda en evidencia cómo las debilidades en la formación académica limitan la capacidad de reflexión de la problemática en la que están inmersos los docentes, de distanciarse de su experiencia para analizarla racionalmente, y poder compararla y discutirla, asumiendo sus actitudes y la de los demás como normales, inherentes a lo humano o producto de la buena o mala suerte.

No tener conciencia de la desigualdad de oportunidades, producto de problemas sociales y estructurales, conduce a centrarse en detalles que exacerban prejuicios y discriminación, haciéndolos aún más vulnerables a estereotipos difíciles de identificar y aceptar como pasos previos a la búsqueda de alternativas.

“[El aprendizaje] Si se nota bastante académico, de donde ha procedido, yo creo que interfieren también las condiciones económicas, más artefactos, ingresos económicos. Asimismo, la procedencia que tienen, si es puneño o bien procede de la panaca de los incas; interfiere bastante eso en las relaciones humanas. En mi caso, por ejemplo, de los Corihuamanes, pero no es tanto a ese nivel, sino más bien eso se da cuando comparte un néctar (cerveza); de repente se llega a ese extremo, quizás ese momento se escarba, haciendo su propia genealogía, pero llegar a extremos no. [...] Sí aparece, entre bromas y bromas aparece; por ejemplo, choca que uno es procedente de Puno, el otro de Apurímac, se ponen los apodos. Creo que eso influye, pero no tanto”.

Esta vulnerabilidad permite la concentración en las acciones de los otros antes que en las propias, tanto para la toma de conciencia como para la búsqueda de alternativas; la mira está en lo que hacen mal los otros y cómo deberían cambiar para mejorar.

Otro aspecto común es el uso de la broma como el principal instrumento de disimular actitudes discriminatorias, bajo la justificación que mediante ella se estaría favoreciendo el buen clima institucional; pasando desapercibidas u obligando a convertir en aceptables actitudes agresivas y hasta de violencia verbal con estereotipos y prejuicios, dichas sin considerar el efecto de malestar y dolor emocional que puedan causar en el receptor de las mismas.

“Entre profesores que han sido profesionalizados, que no hablaban castellano, entonces forzosamente para enseñar han tenido que acostumbrarse a hablar bien y les sale siempre el típico mote. Entonces, ahí le lanzan una broma... los profes dicen que eso es normal: ‘Siempre tenemos que hacemos bromas, ¿acaso vamos a caminar phiña uyas? [cariserios]’. Yo veo, pues, que al profesor que le han hecho broma le quedó fuerte, al extremo que cuando hacemos trabajo en equipo comenzamos a opinar, [y] dentro de sí dirán: ‘Mejor no hablo, porque se me va a salir un mote, todo el mundo se va a matar de risa de mí’. Entonces se quedan callados. [...] Yo noto que todos mis colegas, incluida yo, somos cerrados en ideas, y eso es por no tener apertura a la lectura e investigación... nunca vamos a cambiar, vamos a seguir siendo cerrados, por eso se lanzan buenísimas ideas, pero al final se llega a la rutina de siempre”.

Una formación académica limitada en calidad de información no sólo reduce las posibilidades de reflexión, sino que además dificulta el discernimiento entre situaciones de diversa índole, como por ejemplo alcoholismo, menosprecio y autoestima, acoso, chismes, entre otros.

“Discriminación sí hay bastante... Hubo un problema: dos profesores que no tienen nivel pero beben bastante y siempre los andan destacando continuamente. Esos pobres profes, digo

pobres porque ningún centro ya les quiere recibir [...] hay profesores que menosprecian y son menospreciados [...] hay que trabajar, creo, la autoestima entre maestros para se llegue a un nivel igualitario de autoestima [...] desde que he llegado al centro educativo me han dado duro, con palo los profes... me hicieron llorar, porque había directores que ingresaban a mi clases y me llamaban la atención, me gritaban en plena clase, delante de mis alumnos [...] ellos confundieron roles, pensaban que era una coqueta, que coqueteaba con todos los profesores y era fácil actuar. Se metieron a media noche a mi cuarto, trataron de forzarme, hasta intenté renunciar... Pero, pasado el tiempo, me ayudó mucho el conversar con los profes también que me dieron ideas: 'No son ideas de ellos; a pesar que te han hecho eso, son tus amigos'. Costó mucho, pero logré su amistad, pero con ciertos limitantes; por ejemplo, no dejo de llamarlos de usted, para que entiendan que debe haber respeto fuera de la amistad”.

Lo mismo ocurre a nivel de conocimientos pedagógicos, lo que completa la idea de la gravedad de la situación.

“También, los maestros debemos lidiar en conceptos y en trabajo más profesional al mismo nivel. Porque si se quiere, cuando trabajamos en red se nota que hay esos baches fuertes, y son delicados, de los profesores de aula; no tienen nada más que opinar, se sienten relegados, prefieren callarse, hacerse de lado y no opinar”. (P 10)

“Bueno, tanto así como discriminación entre nosotros no, más bien podríamos decir que en cada centro siempre hay una tendencia de mostrar que uno es superior al otro. Uno sabe más que el otro y se muestra... El hecho que alguien sea del instituto, otro de la universidad, son cositas que se presentan. Yo soy de profesionalización docente, pero trato de ser justo, así estamos actuando. [...] Tenemos que aprender en la vida [...] escuché un rumor que yo iba a ocupar un cargo como especialista en la UGE. Entonces supe que habían dicho: 'Qué se ha creído; nosotros que estamos tantos años acá y él que se encuentra recién dos años'. [...] Para mí es solamente celo, porque si nosotros queremos llegar, todos tenemos la oportunidad y continuar. No me causa mucha rabia ni cólera, es vivencia de ellos”.

Cusco urbano

“En el ámbito de profesores también se da ese tipo de discriminación; por ejemplo, hay profesores que por mucho tiempo han laborado en zonas rurales y cuando vienen... el profesor de la ciudad no les presta atención... los relega... en reuniones sociales, en reuniones de grupos de trabajo y en reuniones técnico-pedagógicas [...] cuando los profesores trabajamos en el campo... nos dejamos absorber mucho por la realidad del campo, y cuando venimos a la ciudad lo hacemos con dejo... al profesor de la ciudad le choca, [por] eso limita su conversación con esa persona o trata de esquivarla y la rechaza. [...] El profesor del campo trata de vestirse de forma sencilla; en cambio, el de la ciudad viene con su terno y su maletín, de esa forma se crea una diferencia entre profesores [...] de creerse superior... piensa que tiene más conocimiento que uno que no lo tiene. [...] Cuando hablamos de la formación profesional, un poco que tratamos de no entrar al asunto porque vamos a herir susceptibilidades. Pero dentro de nosotros sabemos que un profesor de facultad, en nuestra sociedad, tiene mayor categoría porque sale con el grado de licenciado. [...] En cambio, un profesor que ha hecho su profesionalización, un poquito en cierta forma, no

se le prestaba la debida atención y al momento de hacer grupos de trabajo, quienes aportan más son los profesores de facultad y los profesores de institutos de trayectoria que han tenido mucha experiencia [...] hay mucho celo profesional, demasiado; además, eso va complementado por un falta de relaciones humanas que le hace falta al profesor. [...] Cuando hacemos actuaciones... las profesoras de provincias proponen las danzas... pero a los de la ciudad no les gusta y se oponen: 'Vete a tu pueblo si quieres hacer eso; estamos en Cusco, compadre'. Comienzan a discutir”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano del centro urbano)

“Cuando llegué para enseñar... [Me preguntaron]: ‘¡Qué! ¿Tú vas a ser profesor?’. Le dijeron éste... que es licenciado... y se decían entre ellos: ‘Ah, mira, este paisano es licenciado, dice que va a ser profesor’. Se burlaban un poquito [...] no hablaba bien el castellano... mezclaba... por ejemplo... estudiante, a veces decía ‘estudiante’ o ‘istudiante’. [...] Y la burla era también de los mismos alumnos, muchas veces se reían. Inclusive, en la formación empezaba a hablar y los mismos jóvenes... se reían. Los estudiantes se reían. Entonces, después de que terminaba de hablar, yo les explicaba: ya, ¿cuál era el sentido de la risa? Y ahí los alumnos manifestaban que, bueno, la forma de expresarse. [...] Se ríen de sus dejos”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

“[Rendimiento del profesor y su origen serrano o por su dejo] Sí, creo que se desconfían de su trabajo, no les dan el crédito que merecen. [...] La verdad, no sé si son buenos o malos porque no he observado su trabajo. [...] Lo que sí es bien notorio es quiénes son los malos y, por desgracia, son los que justamente no hablan bien el castellano. Entonces, como que relacionan de repente en ese sentido, pero no creo que sea solamente porque sean serranos, sino porque son motosos, ¿no?” [la profesora suelta una risa].

Cusco: Pukllasunchis

Ante el consenso en rechazar la discriminación, no es fácil aceptar que se pueden tener actitudes inconscientes más fuertes que la voluntad y la conciencia. La negación es un mecanismo de defensa muy efectivo que necesita esfuerzos conscientes y explícitos no solamente individuales, sino también institucionalizados. Los siguientes testimonios muestran cómo un aparente discurso técnico puede expresar mucho más que eso, así como de las dificultades para enfrentar las mejores intenciones de revertir estas actitudes.

“Algunas personas quechuahablantes no se sienten contentas consigo mismas por ser quechuahablantes netos o porque no han tenido las oportunidades de la clase media, la clase alta, y porque sufren la problemática que un quechuahablante sufre en estas regiones; o sea, el quechua siempre... quizás desde la época de los españoles ha sido rechazado... eso arrastran las personas que han sido profesores sin ser profesores de profesión, simplemente han tratado de enseñar, pero hay la problemática dentro de ellos que no son lo que quisieran ser, no han alcanzado quizás las metas que muchos de nosotros hemos podido alcanzar y no se sienten seguros de sí mismos; entonces, no pueden transmitir seguridad a los chicos. Éstos rechazaban no solamente la lengua, sino al profesor porque no se hace respetar. [...] Actualmente tenemos uno y... a pesar de que se lo está formando, no llega a captar o a interiorizar lo que se le dice,

cómo se debe hacer, qué cosas utilizar; él piensa que porque es profesor ya es suficiente, y que puede seguir su metodología [...] que manejan la lengua hablada, pero no saben enseñar [...] es un idioma bastante complicado comparado con todos los idiomas europeos que, digamos, para nosotros sería relativamente fácil aprender [...] el profe no podía enseñar... cómo formar una palabra con tal sufijo [...] conoces tu lengua hablada, pero no conocían su lengua a profundidad, gramaticalmente. Luego, la actitud de ellos, una actitud de sumisión, no se hacían respetar... Tercero, lo que vemos ahora actualmente a pesar de la capacitaciones, uno de los profes coge el libro y sólo hace lo que está en el libro; la idea es que antes de entrar al libro, tú desarrollas la habilidad que quieres lograr ese día, él no, él se basa solamente en el [...] a pesar de las capacitaciones no ha logrado llegar adonde queremos llegar”.

“Pero siento que hay iniciativa, siento que entre los mismos profes también hay posiciones. Hay profes que son un poco más coloniales, tienen más prejuicios, pero... cuando se contrata un profe, que sea lo más abierto posible, lo menos esquematizado en estas cuestiones de discriminación, de aceptación, y lo hacen en entrevistas personales, se les explica en el colegio, se les hacen varias preguntas para intentar ver qué tanto nivel tienen de prejuicios, de racismos, esas cosas... Bueno, más democrático, más abierto. En ese sentido creo que sí hay diferencias entre los profes, hay de todo. A veces se les salen cosas como... ‘estos indios’... cuando se refieren a sus empleadas domésticas o a los vecinos. Claro, pero ellos no lo dicen por los alumnos. Bueno, no sé... cuando en algún momento se le salen expresiones en la relación entre nosotros, entonces ahí te das cuenta que... hay algunos profes que creo que todavía, no sé si a nivel consciente o preconsciente, lo tienen ahí instaurado en sus cabezas y a veces se les sale, aunque tratan de controlarse y con los chicos intentan que eso no interfiera en sus trabajos, pero no sé hasta qué punto no interfiere, no lo sé, habría que investigar... hasta qué punto puede salir en actitudes aunque no sea verbalizado”.

“[Frente a la menor participación de profesores cusqueños, los directivos...] a veces creo que lo interpretan como ‘no tienen qué decir, no tienen nada que aportar’, y no creo que vaya por ahí [...] por la educación que han recibido, por la poca experiencia que tienen o porque no son tan abiertos, sí, puede ser un prejuicio. [¿Y crea fricciones, malestares?] claro que sí [...] se sienten mal en el grupo mayor, sienten que sus opiniones no han sido tomadas en alguna oportunidad, están hartos; entonces dicen: ‘Para qué voy a hablar si no me escuchan, si cuando [...] hemos reclamado no me han escuchado, no me han hecho caso; entonces, ahora para qué voy a hablar’. Creo hay un resentimiento, una cosa que dificulta la entonces relaciones al interior del grupo grande que podrían ser más fluidas, más ricas. [...] Hemos perdido... poder trabajar el tema interculturalidad [...] siempre está pendiente y no sé cuándo lo vamos a trabajar. [...] Creo que debería ser una construcción colectiva... una reflexión colectiva y que eso podría arrojarnos productos mucho más ricos. [...] Creo que no saben cómo hacerlo [...] no hemos tenido continuidad. Hemos empezado a reflexionar, pero no hay un espacio continuo donde podamos ir construyendo cosas, y creo que eso afecta”.

Discriminación de profesores a alumnos

Resulta evidente que para los docentes no es fácil identificar las actitudes de inseguridad o de superioridad entre sus alumnos, calificando la humildad o el temor como respeto y, por lo tanto, actitudes valiosas en comparación con otras más expresivas o extrovertidas, denominadas

urbanas. Precisamente al no relacionarlas con la problemática social en la que se encuentran, pasan desapercibidas.

“Los niños extrovertidos, como son niños abandonados, renegados, son enfermos, por situaciones equis, de repente han dejado de recibir calor paternal o maternal... entonces esos niños son producto del maltrato de la misma familia... esos niños renegados quitan y rompen cuadernos, y si uno está trabajando se acercan callados, molestan y golpean a cualquier compañero...”.

Dócil, “trabajable” o maleable son mencionados como ideales y aspectos destacables en los niños porque facilitan la tarea del maestro.

“No se puede hablar de docilidad, pero es más trabajable, más maleable, el niño de la comunidad... Tengo experiencias de los niños que vienen de las comunidades y sus anexos, ellos son más trabajables, que sean rebeldes, algo así, en su momento, pero para mí es como cualquier niño del distrito, con la diferencia que es más maleable, es más dúctil, más fácil de moldear que el niño del mismo pueblo. [...] Esa confianza en su profe ha hecho que vaya mejorando”.

Para muchos docentes, cuando se refieren a la falta de comprensión o asimilación de los niños, casi siempre la responsabilidad recae sobre ellos mismos antes que en su trabajo como profesores, enfocando nuevamente la causa en los otros antes que en sí mismos.

“Existen esos casos [de] niños que no asimilan, siempre son caprichosos y tercos [...] el problema es la alimentación, factores exógenos o endógenos, que en su hogar no tiene apoyo, su padre es analfabeto, qué van a enseñar a su hijo, aparte que lo hayan engendrado en su borrachera. El fin del profesor es que el niño aprenda, creo que es un poco difícil; trata de hacer entender, porque ellos no asimilan”.

Muchas veces, la estructura de organización vertical de la escuela permite que algunos maestros tomen iniciativas personales y aisladas, de acuerdo al sentido común de emergencia, que no necesariamente corresponde al bienestar de los niños

¿Están los maestros capacitados para identificar lo que realmente sucede con los niños, la diversidad de problemas que tienen que enfrentar y tomar decisiones?

“[Los niños de la comunidad] son demasiado calladitos por su lengua, lo que se quiere es que hablen para saber lo que piensan... que no pueden mucho el castellano. Pero cuando levantan la voz, también saben dar su opinión; como le digo, son bien pragmáticos y científicos. [...] Pedro es un chico hiperactivo, pero no porque tenga problemas psicológicos o esté fuera del grupo, sino que es un niño bastante inteligente. A veces me da pena que no pueda avanzar, debido que no se le da, porque tengo que fijarme en el macrogrupo, lo dejo un rato de lado [...] hay un chico problema grave en la escuela [...] tiene problemas de integración [...] ha repetido [...] incluso ha venido como indigente, no se lavaba, no se peinaba, parecía loquito, no tiene mamá. Tiene un padre que es recontra alcohólico”.

La valorización positiva a los niños “dóciles y tranquilos” puede deberse también a que presentan menos dificultades a la hora de buscar nuevas y variadas respuestas paralelamente a cumplir con el programa establecido.

“Los niños que vienen de esos barrios... hay niños que son dóciles y otros rebeldes... también otros que proceden de la ciudad, siempre hay esas diferencias, todos no pueden ser homogéneos, hay heterogeneidad en los caracteres de ellos... es más que todo sus actitudes, su comportamiento, en rendimiento leen y escriben, aunque de todas maneras yo me tengo que quemar el hígado porque no tengo que pensar solamente en avanzar y avanzar; lo importante para mí es que aprendan, si no aprendieron en el primer grado, entonces tienen que hacerlo en el segundo...”.

Cusco urbano

“De la misma forma de vida que llevan ellos... ellos lo hacen a su estilo, con sus dejos, con palabras vulgares de su barrio. [Los niños del campo] son más recatados, más dóciles, más cultos y decentes, tratan de comunicarse en forma más suave, más progresiva, se comunican de forma muy interesante [...] el niño de la ciudad es más extrovertido, más comunicativo, inquieto; el del campo es lo contrario, es tímido, callado, en cierta forma cohibido, se notan las diferencias [...] un caso muy curioso: [un] niño de un lugar urbano marginal, como es un poco grandecito, el subdirector ha optado por llevarlo a tercero, a pesar que está en nómina de segundo grado [y] la profesora que [lo] tiene... no quiere tener ese tipo de niños [...] que molesta, que interrumpe [...] ¿Sabe qué hemos hecho?: una profesora se ha hecho cargo un mes, lo ha pasado a otro tercero, a otro y otro. A alguien le ha tocado tres meses, el chico ha terminado el año. En conclusión, el niño fue perjudicado, es uno que vende postales, es guía de turistas, habla quechua y todo, es un muchacho bien interesante [...] el año pasado lo han expulsado del colegio [...] creo que le van a llevar a otro sitio, no sé dónde lo llevarán, qué será la vida de ese niño [...] a veces los profesores con los problemas que tienen no pueden dar más”.

“Se debería seleccionar a los niños para que no haya estas diferencias, pero lamentablemente la educación es libre y nosotros no podemos decir ‘este niño no entra o este otro sí entra’”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

Al pensar que los problemas se originan en los otros y fuera de la escuela, se espera que el cambio ocurra al margen de su intervención, lo que crea lógicas frustraciones que afectan negativamente en los niños.

“A veces enseñamos cosas que el alumno nunca lo va a aplicar, lo que es necesario es darle cosas que él aplique. [...] Y esas cosas que aplique... son más sencillas que las abstractas que uno le enseña [...] Entonces, viene ahí la pregunta: ¿qué significa para un alumno, que de repente no va ir más allá del colegio, saber una ecuación de tercer grado?... Además, pienso que en la formación de este niño debe cambiar en una educación para el hacer y... para crear su fuente de trabajo... necesitan una capacitación práctica para resolver sus problemas, para qué volar tanto, para qué hacer un aprendizaje muy abstracto... les puse el ejemplo de Dina Paucar, inclusive a los padres. La idea es deshacer, limpiar un poco la basura que hay en la cabeza de los mismos padres, de querer tener hijos demasiados intelectuales... donde el estudio y el desarrollo intelectual

necesariamente los va a llevar por el camino del éxito, y eso no siempre es cierto, y Dina Paucar no ha terminado el colegio y es una mujer exitosa. El año pasado ha ganado más de un millón de dólares, y yo les pregunto: ¿y ella ha ido a la universidad?... Entonces, segunda pregunta: ¿para tener éxito hay que ir a la universidad? No, así que no se sientan atados, de que si no saben algo... al final el aprender cosas no es como el alimento, el aprender tú lo puedes postergar, lo que no puedes postergar es el alimento, el aprendizaje lo puedes postergar para otro momento mejor”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

“Yo siempre he estado en contra de, justamente, la discriminación. Por ejemplo, algunos colegas, cuando los alumnos se matriculan, tratan de coger las fichas donde los niños tengan buenos promedios y que sean niñas, porque, según dicen, las niñas son más tranquilas y las notas son sobresalientes. En cambio, yo difícilmente hago eso, me parece que todos deben tener la oportunidad”.

“[Diferencia entre secciones A, B y C con los D, F, G] aparentemente no, pero en la realidad sí hay [...] a veces en las últimas secciones están los alumnos de mayor edad y no sólo eso, sino también alumnos repitentes, tienen que tener mayor edad por lógica, tienen ciertas limitaciones de estudio o que no tienen un buen base de estudio”.

“Tengo un alumnillo [...] todo el salón lo molestaba... eso ya escapa de mí, porque yo todo el día no estoy con ellos [...] al principio le decía: ‘Defiéndete, porque no puede ser así’. Pero a veces ya hay cosas que se escapan”.

Cusco: Pukllasunchis

Si bien en este aspecto se han notado positivas diferencias en los esfuerzos que hace el colegio en cuanto a la preocupación explícita por no establecer diferencias en el trato con los niños, eso no significa que no sucedan eventualmente o que no se identifiquen todas.

“[Trato diferencial hacia algunos niños], por supuesto depende de las familias también. [Como] no ha habido un reglamento claro en secundaria, entonces hay chicos que se les ha castigado de una manera muy terrible, y hay otros que se les ha tratado con manos de seda [...] en función a cómo les caiga a los profesores...”.

“Por ejemplo, Virginia [niña de comunidad campesina] entró y creo que el colegio no se ha preocupado de desarrollar cosas [...] [también] hay un chiquito que [...] viene del albergue... y como ese niño creo que debe haber muchos niños en Puklla, pero también creo que hay otros niños que están en la sombra y que nadie se preocupa...”.

Discriminación de los subordinados hacia la autoridad

Existen relaciones complejas, sobre todo por la poca claridad en la delimitación entre subordinación-expresión de opiniones-confusión de normatividad-expresión violenta, tanto de la autoridad como de los subordinados. Aunque se encuentran excepciones, como el caso de la profesora en el San Francisco de Borja de Cusco, que solicitó al director no usar palabras violentas, lo común son las actitudes duales: por un lado, existe una aceptación implícita hacia la existencia jerárquica de la autoridad; pero, por otro, aparece la necesidad de expresar opiniones o deseos que al no encontrar canales establecidos, se utiliza la respuesta violenta, la burla, el comentario y hasta el llanto como reacción de impotencia de la profesora al no saber y no poder establecer la autoridad frente a la conducta de un niño que sobrepasa sus capacidades de maestra.

Se busca mantener una jerarquía carente del principio básico de autoridad legítima y democrática.

Cusco rural

“En nuestra escuela se mantienen esas relaciones, el autoritarismo habrá, pero nosotros tenemos que pulirlo en una reunión, decimos las verdades. [...] Por ejemplo, el director: ‘Yo soy el director y por lo tanto como autoridad hago y deshago, trabajen de tal hora a tal hora’...”.

Cusco urbano

“Yo siempre he dicho que un colegio ha de ir bien si la cabeza marcha bien; si la cabeza falla, todo el mundo falla... una vez un profesor tuvo una fricción con el director [...] si queremos llamar la atención hay que también caminar correcto y bien. [...] El director de primaria tiene un lenguaje que no es de un director, un lenguaje [que] no está a su altura [...] habla con unos términos que pareciera de los barrios de Lima, y una profesora observó: ‘Profesor, disculpe usted, pido que retire esos términos, porque me afectan a mí, no estoy acostumbrada a escuchar esos términos y, por favor, señor director, le voy a pedir que para la próxima mejore su lenguaje’. El señor se ha quedado con la boca abierta y esa observación es interesante. Faltaba alguien que le haga notar. Ya nos habíamos acostumbrado”.

“En mi salón tengo uno, es un niño muy hábil e inteligente, tiene una letra hermosa, es un niño que muy poco falla en caligrafía y ortografía [...] entiende las lecturas con mucha facilidad [...] pero su comportamiento es... yo muy pocas veces me he sentido impotente ante ciertas situaciones de los niños, pero ante éste incluso me he puesto a llorar. [...] No está tranquilo, es un niño hiperactivo, le gusta molestar acá, le gusta molestar allá, y es uno de esos que tiene la tendencia de hacer daño a otra persona. Digamos que un niño tiene algún objeto de valor que el no puede tener, va y lo malogra o se lo embolsica, lo bota o lo hace algo; o sea, ya tiende a la maldad. [...] Es un niño que anda quejándose, se queja y se queja, que todo el mundo le molesta, y es precisamente por su comportamiento que los demás compañeros no lo quieren. No está conforme ni con lo bueno ni con lo malo, es un niño inconforme; hasta me ha hecho llorar con su comportamiento”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

“[Apodos a los profesores por los alumnos] ...el apodo recorre, no se lo dicen a nadie de frente; por ejemplo, a mí me decían sapo. Hay otra profesora que le dicen la mamá del Chavo; hay otro profesor que le dicen Kiko. Todos tienen su chapa. A uno que no tiene dientes le dicen Cindy”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

“Al parecer, esta situación molestó a la profesora porque decía que la señora pasaba sobre la autoridad del director [...] la señora no quería dar la llave [de la biblioteca] porque habían llegado unos libros y no los habían inventariado. Esto molestó más a la profesora, porque dijo que ella es una trabajadora del plantel y no se va a robar nada de la biblioteca”.

“[¿Están de acuerdo con la gestión del director?] Me parece que el camino de un líder no está bien definido, porque el líder es la persona que está adelante, que tiene que ir cumpliendo y no solamente ordenar. Aquí se confunde a un líder con una persona que administra, y eso es diferente”.

Cusco: Pukllasunchis

El rechazo de los alumnos hacia los profesores de quechua, por su inseguridad y actitud humilde, es asumido por la coordinadora como una razón técnica frente a una discriminación implícita.

“[Profesores de quechua] no se sienten seguros de sí mismos; entonces, no pueden transmitir seguridad a los chicos. Éstos rechazaban no solamente la lengua, sino al profesor porque éste no se hace respetar [...] los chicos los rechazaban y era un choque entre profes y chicos. Podían seguir el libro, pero no es sólo eso, porque tú tienes un libro como guía, lo demás está de tu parte, el libro es solamente una parte pequeñita dentro de lo que es enseñar segundas lenguas [...] está tu expresión corporal, los juegos con los chicos, el que te llegues a comunicar, el que les guste, qué materiales les traes, qué presentas, y los que hemos tenido como profes no eran [...] algunos sí tenían formación pedagógica, pero no lograban llegar al fondo del asunto, no llegaron a captar el interés y el cariño de los chicos; así que se decidió cortar [las clases de quechua en] cuarto y quinto, y que sí de primero a tercero tengan. [...] Yo hablo muy poco quechua, aún estoy aprendiendo; sin embargo, he tenido que tomar un salón y hay otra profe que ha tomado otro salón, que es el tercero de media, que es venezolana-francesa que adora el quechua y lo estudió en Francia. Parece mentira, esos chicos que al principio nos rechazaban sienten que ahora sí tienen alguien que los está guiando y que están aprendiendo algo, de a poquito, que no aprendieron de 8-9 años de estar en el cole. [...] Son muchas cosas, digamos, consecuencias, que he llegado yo: es la presencia, es cómo te comunicas con ellos, o sea somos iguales... los chicos y yo venimos de un mismo medio, igual [que] [...] la otra profe. Entonces hay comunicación, hay aceptación. Muchas veces he hablado con los chicos y les he preguntado si en realidad no será todo esto prejuicios, que puede ser que haya mucho de prejuicio, pero ya esos prejuicios los están arrastrando desde los primeros profes que tuvieron, porque se mostraron demasiado humildes o no se dieron el valor suficiente para poder trabajar con este tipo de chicos”.

Actitudes entre la burla y el temor a la ofensa

Los docentes no están preparados académica ni emocionalmente para identificar actitudes discriminatorias, a veces muy violentas, que ocurren cotidianamente en el aula. Al no haber accedido intelectualmente al tema y no tener casi ninguna información al respecto, la respuesta y tratamiento de esa situación queda ligada al azar e iniciativa individual de cada profesor, en función de la experiencia personal más o menos lúcida, más o menos vulnerable, lo que muchas veces se reproduce de forma inconsciente, sin percatarse del dolor o daño en los niños y niñas.

Inconscientemente, apelan a las capacidades resilientes del ser humano, como dice un entrevistado: "...los profesores... no están preparados para eso, un poco como que se resuelve solo... los chicos solos se adaptan, pasa el tiempo, se hacen más compañeros, más hermanos, y el otro ya acepta un poco las cosas y lo toma como broma, así... es una cuestión de tiempo...".

Se puede decir lo mismo con la relación entre docentes, en donde la imposibilidad de reconocer los síntomas del problema conduce a la negación de los mismos, como indica el siguiente testimonio:

"Mi función acá es trabajar como profesor con los niños y cumplir con mis obligaciones frente a mi sociedad educativa; o sea, conjuntamente con el director y subdirector... Y para eso estamos formados como profesores. Estar observando... Esa es mi atención".

Otra característica común entre los entrevistados, sean docentes de aula o directivos, es la tendencia a asumir la posible intervención como asunto individual y no institucional; convirtiendo la situación en un reto personal de mayor o mejor lucidez, creatividad o calidad profesional, que no logra otra cosa que desvirtuar el problema y trasladarlo fuera de la responsabilidad de la escuela, con los padres de familia.

"Tampoco estamos ahí para decir: ¿qué te dijo y cómo te dijo? No, no es eso; precisamente, bueno, a llamar y hacerle la observación, pedirle que cambie su conducta, llamar a los padres para que le apoyen a corregirse en sus errores y de esa manera darle solución. [...] A veces, yo no puedo solucionar esto, no tengo cómo... los que lo podrían atender más son los profesores, porque están más cerca de ellos y alejados de la subdirectora, que en última instancia ya sería yo".

Esta situación común en las escuelas públicas aparece ligeramente diferente en algunos docentes, quienes parecieran intuir la gravedad del problema, pero sus acciones no logran ser relevantes. Los testimonios del colegio Pukllasunchis son reveladores en este sentido, pues si bien entre sus maestros no existen las carencias académicas en su formación, igualmente tienen limitaciones para asumir el problema de manera institucional. Hacerlo supondría incluir a todos los estamentos, cosa para la que se necesitan mayores herramientas, más que el valor de hacerlo, como se menciona en la siguiente entrevista:

"Hasta ahora, yo no he visto que haya habido la valentía, el espacio para que la gente comience a decir lo que piensa; por el momento ahí algunos conatos, pero encubiertos en un tema teórico, pedagógico... para mí eso es discriminación".

Cusco rural

“El color de los chicos es determinante para ellos. Yo siempre les ando diciendo: ‘Los negritos somos muy peruanos, somos incas’, para hacerlos sentir bien. Pero ellos se ponen unas chapas horribles. Se insultan hasta ofenderse y dejarlo al niño [a quien lo están insultando] quieto; esa quietud, para mí no significa que ‘bueno, ganó uno y el otro se quedó quieto’. [...] El problema es que le bajó la autoestima, y esto es difícilmente lograble. Tengo casos de violaciones que lo dicen; por ejemplo, un día en el recreo... un niño con otros más decía: ‘Ésta ya está pasada, ésta no está pasada’... Se referían a aquellas quienes estaban ya ‘tocadas’, por no decir lo más feo. Les hacían sentir mal a las niñas, ellas se agachaban y miraban sus cuerpitos y no sé qué pensaban, tal vez dirían: ‘¿Qué soy ahora que ya me tocaron, no?’, cosas fuertes. [...] El caso, por ejemplo, de chicos abandonados por sus padres, a los chicos los aíslan: ‘Oye, tú eres criado solamente por tu abuela; tú eres abandonadito, el cochinito. ¿Acaso conmigo pasa eso? Yo tengo papá y mamá, yo tengo chacras, yo tengo más plata, soy el más platudo, por eso mi casa es de concreto y se va a construir de tres pisos’. Mientras que el otro dice: ‘Yo sólo tengo mi chacrita y mi choza; ya ves, tú eres menos’. Situaciones que se dan en la población que hay que limarlas en la escuela, pero no es suficiente siempre. [...] El niño, como tal, al día siguiente se olvida y nuevamente están jugando”.

“[En torno a la religión] Tal vez, pero he tenido la oportunidad de escuchar a un niño que deseaba participar con canciones, pero estas canciones eran religiosas de su secta, y al resto de los compañeros les ha causado risa, se burlaban; eso se ha notado... si la pelea es fuerte se les puede separar, pero no vemos que haya necesidad; si no es fuerte, igual se sientan. Después del problema, nuevamente son amigos, se ve siempre, es cosa natural, se amistan”.

Cusco urbano

“Unos se ríen, otros se sorprenden, otros dicen: ‘Mira, había sabido hablar quechua’... Hay esa situación de burla y sorpresa, muchas fricciones que tienen los niños... [se ha] perjudicado el que... no responde la broma [y] se lo come todo; si te hacen una broma y tú contestas con lo mismo, ya pues están a la par. Tienes que estar a la ofensiva y defensiva en esas cosas”.

“A veces, yo escucho cuando dicen, por ejemplo, ‘chiki’; le dicen eso porque es pequeñita, tiene cinco años. Pero cuando estoy presente evitan decirlo [porque] no permito que se pongan apodos. Tal vez en horas de recreo. [...] Si son hombres les digo: ‘Devuélvele el puñete’; pero si es niña le digo: ‘Qué pasa, niña, tiene que conversar’. Porque a la niña no se le debe tocar. ‘Tú, como hombre, debes ser macho, tienes que defenderte; en la calle, si hay un niño que te pega, ¿te vas a poner a llorar? Tienes que reaccionar’. Insultos, casi no”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

“Hay un niño que es un poco discriminativo... decía que tú eres cholo, [...] ponía apodos cuando veía cualquier defecto o pequeñez. [...] Todo el salón tenía su apodo y cosa que a algunas niñas, que son tranquilas, les molesta les incomoda porque ya lo toman a la burla... a veces causa risa

porque al mismo director le sale [risas] [¿corrigen al director?] [...] me da cosa, me da pena. A veces está hablando y dice 'haiga' [...] es bien notorio”.

“Si hay alguien que no habla bien el castellano [...] lo fastidian, inmediatamente detectan y les dicen serranos, o si no les ponen chapas, les ponen vicuña o algo así. [...] creo yo... que no existe ninguna estrategia para mejorar [...] que los profesores, diríamos, que no están preparados para eso, un poco como que se resuelve solo [...] los chicos solos se adaptan, pasa el tiempo, se hacen más compañeros, más hermanos, y el otro ya acepta un poco las cosas y lo toma como broma, así es [...] es una cuestión de tiempo [...] cuando yo noté que 'le batían' con eso, como se dice, yo lo exhibía más, lo sacaba a la pizarra y le decía: 'Este es mi cholo, ven; así son de mi tierra, no son como ustedes'. O sea, yo trataba de estimular su sabiduría, de exhibir lo que realmente era y lo abrazaba; 'muy bien', le decía, 'ya, muy bien'. [...] Entonces, lo que hacía era transformar la mala intención en algo cómico, en algo más simpático; hacer que el ambiente no sea frontal hacia él, y un poco que acepté que así son las cosas, pero por el momento [...] no hay que sobreestimar el valor de esos casos, sino aminorarlos”.

“El [docente] hablaba mal [...] [y] se hablaba entre profesores [...] era muy tímido... y no se presentaba a las fiestas, y hasta ahora [...] no participa, por ejemplo, de las reuniones sociales [...] un poco aislado [...], pero poco a poco se ha ido ambientando; ya el lenguaje lo maneja con mayor propiedad. Son ocho años que está acá en Lima, y ya lo maneja con mayor propiedad. Entonces, ya no existen esos inconvenientes que había. Pero se superó”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

“Sólo es un poco de burla... pero no se atreven [a corregir el error gramatical] porque yo supongo que es para no ofender a la persona. [...] Es un tema que queda entre nosotras, nada más. Dificilmente le hacen notar la falta, tratar de corregir, con buena, mala intención, lo que sea, no, no se hace. Creo que todavía no hemos llegado a ese grado de madurez para decirle a esa persona sutilmente, ¿no? Sin herirla... Incluso, el director tiene deficiencias en el lenguaje, pero nadie se atreve a decirle, y él sigue cometiéndolas... Es una pena, no nos enseñamos entre nosotros mismos”.

“Eso de apodos [entre profesores] sí, pero eso es por la misma cultura que tenemos en la ciudad... tú misma has sido colegial y lo has vivido eso, y es como si fuera algo normal. Ahora, con eso no te estoy diciendo que esté correcto; para mi, es una falta de respeto. [...] Todo lo que yo he escuchado es en tono de broma nomás y que lo reciben muy bien...”.

“Entre alumnos [...] cuando viene el problema no viene por discriminación [...] podría ser, por ejemplo me le dicen uno al otro: 'Oye, negro', y el otro se molesta y se agarran a golpes. [...] Pero a veces yo no puedo solucionar esto, no tengo cómo [...] los que lo podrían atender más son los profesores, porque están más cerca de ellos y porque están alejados de la subdirectora, que en última instancia ya sería yo”.

“Los alumnos, en secundaria, que son provincianos, a la hora de la clase de danza hacen como que no supieran bailar [...] cuando los evalúan, ahí ellos bailan y qué bonito bailan [...] no bailan

bien porque les da vergüenza, tienen temor a que se burlen porque saben bailar [...] porque les dicen que están bailando su música; incluso, ha habido veces en que los alumnos ya no quieren bailar, para que no los molesten”.

Cusco: Pukllasunchis

“[Si] en clase se le ha escapado [...] paramos la clase [para analizar], qué quiere decir palabra por palabra, por qué le dijo indio de mierda... y empezamos a trabajar con la palabra, más que con la actitud misma, con la palabra analizándola... con toda esa claridad del mundo. [...] Primero en grupo y después ya con ella individualmente: ‘Muy bien, mi amor, vamos a sentarnos a hablar, con tus compañeros hemos conversado de todo lo que pasó, escuchando muy bien las palabras que vamos a usar; ahora dime: ¿por qué los has hecho? Porque me hizo renegar. ¿Pero qué cosa quiere decir lo que le has dicho? Que es un indio pues, ¡que es un indio!’. Reniega la otra: ‘¿Y eso qué es? Que su mamá es tal y su papá es cual. Y eso a ti qué te importa ahora’. Es toda una conversa reflexiva con cada una de los chicos... y todo el tiempo, todo el tiempo, a nivel actitudinal es una conversa reflexiva, ¿no?”.

“[Entre los chicos se ponen apodos que hagan alusión a su condición social o económica]... lo que pasa fuera va a pasar adentro y es mejor que pase... pensamos que es mejor que pase... porque si no no lo podemos trabajar, si no se insultan entre ellos, no lo podemos trabajar... es mejor tener las antenas puestas para estar percibiendo cómo se tratan y no solamente en las cuestiones verbales, sino en gestos... Es mejor trabajar sobre eso que borrarlo o que tapanlo... es mejor enfrentarnos con la realidad concreta, con lo que pasa... siempre nos planteamos la situación de los menos favorecidos, pero pasa lo mismo hacia el otro lado, solamente que muchas veces no se dice explícitamente o se dice menos; los contextos en que se presenta del sector popular al gringo son menores, digamos, pero sí hay chicos que dicen [despectivamente] gringo o zorro”.

Equidad

Programas y proyectos de las escuelas

En las cinco escuelas en las cuales se realizó la microetnografía existen distintas maneras de tratar la equidad. La escuela alternativa que visitamos tiene programas establecidos que trabajan la interculturalidad y equidad.

“Bueno, no sé exactamente cómo se financiaba; por ejemplo, yo he hecho todo este trabajo de música. Lo hacía como parte de mi trabajo desde el comienzo, desde el arranque hice la propuesta de trabajar con dos idiomas musicales paralelos, todo lo que es el idioma andino básicamente y lo que es el idioma musical más occidental; de hecho, más española en la formación de los niños. Entonces, hice todo un trabajo de recopilación de canciones, sistematización de ritmos, melodías, para jugar con ambos idiomas en la formación”.

La propuesta intercultural de este colegio pretende que los niños aprendan no sólo la lengua quechua, sino también aspectos culturales, como la música y el folclore. El colegio también promovió la participación activa de los niños en la enseñanza a través del juego, que es una forma efectiva y dinámica de aprender y desarrollar las actividades y capacidades sociales de ellos.

“Bueno, ha habido intentos bien interesantes [proyectos pedagógicos]. Por ejemplo, en matemáticas se hizo todo un trabajo con Gabriela... Frish de Propuesta; ahora no lo usan, según el profesor de primaria le han dado vuelta a la propuesta matemática de Gabriela. [...] La propuesta basada en el juego y la manipulación de objetos para que el niño pase la matemática por... ¡bien bonito! Ver la clase de matemáticas todo el mundo jugando y haciendo cuentas con carritos, con chapitas, con vasitos, ¡bien bonito! Y les desarrolla bastante el pensamiento matemático. Se hizo también una propuesta de lectoescritura a partir de la visita de un vasco que habló del sistema natural de aprendizaje que usan ahí, que acá se llevó a cabo también, pero creo que se ha variado un poco; no estoy al tanto”.

Estas iniciativas no son exclusivas de los colegios alternativos; de hecho, en la escuela rural podemos encontrar proyectos interculturales que contribuyen a fomentar la equidad.

“Los lunes están asignados para hablar sólo en quechua, enseñamos en ese idioma; los martes, en castellano: es nuestra organización. Mayormente, el conocimiento que se da a los alumnos son conceptos en quechua. Los días asignados al castellano se dedican para la capacidad comunicativa, prioritariamente. No hacemos diferencias con los niños del pueblo”.

La interculturalidad está estrechamente relacionada con la enseñanza del quechua. El idioma es una parte importante para la educación intercultural, es una herramienta de la cual se valen algunos profesores para luego entrar en otros aspectos culturales, como por ejemplo en el colegio Puklasunchis.

“Lo que queremos es rescatar esa tradición oral que es lo más rico que puede haber en una comunidad campesina, porque el resto vemos una tradición de chacras y tierras; la misma tradición oral transfiere a la siguiente generación cómo hay que repartir el terreno, ¿no? Como eso se ha ido perdiendo, lo que queremos es rescatar esa tradición oral, rescatar el valor que tiene cada uno, venga de donde venga, el gringo, el cholo, el costeño, el que sea, rescatar esa... su ascendencia, porque yo supongo que interculturalidad no es solamente defender la cosa andina, ni mucho menos. Si fuésemos todos andinos, tal vez; pero no, pues porque llega gente de todos lados. Cuando hablamos de intercultural no hablamos solamente de lo andino, solamente de lo peruano, no, hablamos de todo lo que tenemos aquí, de todo el bagaje de culturas y gente que llega a Cusco; lo que pretendemos es... rescatar lo que personalmente cada uno tiene por su ascendencia, de dónde viene, más que por su descendencia o ascendencia...”.

En Lima, la situación es diferente, los proyectos que fomenta el colegio están encaminados a solucionar problemas de indisciplina, conducta y bajo rendimiento en la escuela. La interculturalidad no es un tema muy presente en los proyectos de la institución escolar.

“Es un proyecto que estamos ejecutando con el taller de los niños. [...] Hemos hecho un convenio con ellos [los jóvenes], con los que tienen problemas de conducta y a la vez también, como consecuencia, bajo rendimiento e hiperactividad. Se los ha convocado los días sábados. Tenemos, en la mañana, un taller... donde se permite desarrollar su autoestima, expresar lo que él siente, lo que quiere, tiene... Yo he participado con ellos en el trabajo que se está desarrollando. Entonces, el estudiante empieza a expresar lo que siente. Y esto lo vuelve a volcar a sus compañeros de primaria. [...] Ellos se convierten en profesores de los niños de primaria, que también se encargan de guiarlos. [...] Los mismos compañeros se han sorprendido: de chicos que eran muy movidos, muy desordenados, indisciplinados, ahora trabajan muy bien con los niños y se convierten en maestros que guían a los otros chicos. Los pequeños de primer y segundo grado tienen esa capacidad de estar en pleno movimiento. [...] Estoy desarrollando esto, en mejorar su autoestima, mejorar su conducta y también su dedicación, su responsabilidad. Eso es lo que estoy haciendo con ese proyecto”.

La escuela puede, por medio de la generación de talleres, trabajar con los niños y jóvenes de secundaria. El inconveniente de trabajar con esos chicos es que se los señala como indisciplinados, lo que puede causar problemas en el sentido que todos los identifican como chicos problema.

“Los chicos indisciplinados –dicen [los del APAFA]– deben sacarlos, deben botarlos del colegio’. Entonces, les digo: ‘¿Por qué? Esos chicos son muy valiosos. Esos chicos tienen un gran potencial. Es recuperarlos a ellos. Entonces, hay que recuperarlos. Hay que darles oportunidades’. Ese es el enfrentamiento, la discrepancia que yo tengo con la APAFA. La APAFA quiere sacar, como sea, a todos los chicos indisciplinados o movidos. ‘No –le digo–. Esa no es mi posición. Aquí se quedan los chicos y aquí trabajan conmigo”.

Sin embargo, se nota que en el discurso del profesor hay un afán por “regenerarlos”, en convertirlos en “chicos buenos”. Esto podría entenderse como una clase de marginación, en donde se trata de manera especial a los chicos que se encuentran fuera del orden que la escuela establece.

Algunos profesores reconocen que estos proyectos pueden ser una forma de marcar más las diferencias; sin embargo, no saben qué hacer frente al problema y optan por soluciones personales, como dar premios a los alumnos.

“Se han dando en algunos cursos propuestas [pedagógicas], pero se han quedado en el papel y no hay nada en la práctica. [...] Hemos recogido alumnos que tienen problemas con el aprendizaje, los hemos llevado a otro salón a enseñarles oficios, o sea artes manuales que puedan apoyarlos en la resolución de sus problemas económicos. Pero usted sabe que la departamental dice que eso está bien, el ministerio dice que no se debe hacer eso, es una manera de discriminar a los niños. En el fondo puede parecer que sea cierto, pero viéndolo bien, ese niño con problemas de aprendizaje se siente mal ante los demás que realmente sobresalen. [...] Hace dos años se ha querido implementar ese proyecto, no se ha podido, hay limitaciones de ambiente y materiales. En mi clase les estimulo con regalitos, en cada semestre hacemos concursos; por ejemplo, les compro lapiceros, llaveros o les regalo un libro o algún incentivo para que sigan con el mismo ritmo de aprendizaje. Yo lo hago, es un trato personal”.

Los programas y proyectos no siempre son organizados por la escuela como institución, son más bien iniciativas de los profesores para tratar el tema de las diferencias entre alumnos. Algunos incentivan a los más estudiosos con premios y brindan nivelaciones o clases particulares a los escolares que se presentan más desfavorecidos y con mayores limitaciones.

“He tenido bastante esos casos [niños sobresalientes], he tenido muy buenos alumnos, que aprendían rápido, ellos no eran para nuestra escuela, había altibajos, esos niños te captaban rápido, mientras que los otros tenían dificultades. Dichos niños ya estaban cansados de hacer lo mismo y de ahí se originaban las marginaciones. Entonces, ¿qué hice?; llamé a sus padres y yo mismo conseguí vacantes en la ciudad del Cusco. [...] Había otro niño llamado Richard, de acá, con el nos hemos paseado, ganamos en el concurso de ciencia tecnología, con la elaboración de ungüentos de eucalipto, charcot casero y otros. [...] Pero en cuanto a los estímulos, eso tiene que ver con la organización de la dirección departamental, en coordinación con el ministerio; por el hecho de que nosotros éramos de una escuelita de provincia empezaron a marginarnos, no nos dieron el interés que deberíamos tener ni tampoco apoyo; frente a ello reaccioné, y de repente mi reacción no fue tan agradable para ellos. Entonces, el organizador dijo: ‘El representante de la escuela de Yaurisque, a ver si ese niño es capaz, que participe en el parlamento infantil; a ver, opina, dialoga y di hasta dónde sabes’. Nos inscribió y a ese niño me lo llevé a la casa, y empezamos a leer la Constitución política, yo mismo le expliqué los derechos y obligaciones. [...] Ellos habían pensado que el niño no sabía nada. Habiendo niños del colegio Ciencias, pensaban que ellos iban a sobresalir, y lo hace un niño del campo. Como estímulo para el niño nos dieron 35 soles y a mí 10 soles. Eso, ¿para qué era? Según ellos, era para nuestra estadía, nuestro almuerzo. Pero 10 soles para un docente, ¿para qué alcanza? Entonces, se los di al niño. [...] Pero el ‘pero’ está acá. Conversé con sus padres y les dije: ‘A vuestro hijo os lo entrego líder, tiene que ir a estudiar al Cusco, no quedarse acá’. Aceptaron y buscamos vacancia en el Colegio Nacional de Ciencias, pero al momento de matricular al niño no se decidieron, comenzaron a dudar y dejaron la vacancia, y ese niño está ahora en Yaurisque, pero según me cuentan, [...] hasta el segundo año de secundaria era un niño excelente que nadie podría ganarle, pero ahora ese niño se ha opacado en el colegio, ya no hay ese potencial, seguro que no recibió motivación y se quedó”.

En la escuela rural encontramos profesores que tienen una actitud paternalista, hay casos en los que se obliga a que los chicos participen de la educación, y si es necesario ellos asumen parte de los gastos escolares.

“No tanto, o tenemos ya, estamos en la capital del distrito, pero de todos modos nos organizamos la totalidad de los docentes y así salimos. A mí me tocó ir a la comunidad de Sayhuacalla. Ahí encontré señoritas y jóvenes desarrollados que no habían estudiado, estaban enclaustrados en su casa. De una de esas casas, con traiciones traje a una señorita de 15 años de edad. [...] Esa vez fui con la profesora Elena y un profesor más que no me acuerdo quién era. La señora aceptó y retornamos a Yaurisque. Yo le traje con segundas. [...] La traje y en el camino la convencí para que estudiara, y le dije que yo iba a comprarle sus útiles, claro que no le ofrecí uniformes. Entonces, convencida ella, llegamos e inmediatamente la matriculé al primer grado. Yo era el director, con una firma mía y del gobernador sacamos una orden para que sus padres se presentaran, y les informaran que su niña estaba matriculada, y en caso de que no se presentaran, teníamos que mandarlos a la provincia de Paruro, para hacerlos asustar. Su papá vino con su mamá, y me dicen que por qué yo le había hecho estudiar a su hija; que las mujeres no debían educarse, ¿para qué las mujeres?; ¿para que manden carta a su novio o enamorado! En cambio, los varones sí deberían hacerlo, para que lleven sus redacciones de actas comunales, para que lleven en orden cualquier documentación, porque los varones sí estaban llamados y no así las mujeres. Entre ellos mismos se discriminaban por el sexo, la mujer no tenía opción, el varón sí. Les hice asustar, firmaron en el cuaderno de la asociación de padres de familia, dije que no le hiciera faltar a su hija; en caso que lo haga, yo iba a traer dos policías para castigarlo, haciéndolo barrer las calles y encima iba pasar 48 horas detenido. Así, a esa niña he logrado hacerle estudiar, ha terminado su primaria, ahora ya es una señora que sabe firmar y leer; cada vez que viene me dice: ‘Papá, gracias por el bien que me has hecho; tú eres el causante de que estudie, ahora leo libros y estoy mandándoles cartas a mis hijos’, y me trae presentes por agradecimiento. El huevito que me da no lo recibo le digo: ‘Gracias, pero tú también, anda, ve, toma esta azúcar y fideos’. En reciprocidad le doy consejos y orientaciones respecto a la educación de sus hijos o cuando su marido está bebiendo”.

Ocurre también que los maestros sienten que no siempre pueden brindar apoyo a los alumnos por ser actividades extracurriculares. Brindar ese tipo de apoyo es un esfuerzo aparte que su sueldo no remunera. No hay que olvidar que muchos profesores trabajan en dos o más escuelas o institutos para obtener mayores ingresos.

“Mmm, apoyo por un especialista, no. No contamos con eso; el profesor, si tiene algún criterio, le recomienda al padre que lo derive al niño [con cualidades sobresalientes] a un centro educativo especial. Se puede recomendar, pero nada más. No [hay clases de nivelación], porque todo el mundo aquí trabaja solamente sus horas; difícilmente, alguien va a dar más de sus tiempo”.

El trabajo que los docentes realizan es evaluado por los padres. Los profesores sienten que es difícil trabajar en proyectos de nivelación, puesto que muchas veces los padres no están de acuerdo con las medidas que toma el maestro.

“Hemos estado trabajando en eso [proyectos pedagógicos] presentando proyectos de nivelación, donde hemos tenido que reagrupar a los niños que tienen problemas de aprendizaje y poderlos

nivelar, pero no ha dado buenos resultados porque los padres no apoyan; ellos dicen: ‘¿Por qué has separado a mi niña?’. Entonces hay ciertos problemas. Para tener un resultado positivo tenemos que trabajar a nivel de padres de familia”.

Tanto en Lima como en Cusco, las escuelas más cercanas al centro urbano no presentan este tipo de programas. Esto puede estar relacionado con que dichas escuelas no han tenido intervenciones fuertes de parte de instituciones privadas, como sí ha pasado en los otros casos.

En resumen, para el caso de Cusco, el tema de equidad está conectado a balancear las diferencias culturales como la lengua. Sin embargo, en Lima la preocupación va por otro lado: la conducta o indisciplina. En ambos casos, el esfuerzo que hacen los profesores es importante porque nos habla de la relación entre maestro y alumno, de la falta de apoyo del centro educativo para generar proyectos y de la relación que tienen los padres con los docentes, para tratar de equiparar (o en algunos casos acrecentar) las diferencias entre los niños.

Como hemos visto, los padres son actores en la escuela, y por ello es fundamental que pasemos a analizar la relación que hay con ellos. Ellos no sólo evalúan el trabajo de profesores y directores, también son parte de algunos proyectos que organiza la escuela.

Participación de los padres de familia en la escuela

La relación con los padres de familia es a través de reuniones y del APAFA. Sin embargo, no todos ellos participan de las actividades que se organizan.

“Ese es el problema, lo que estamos buscando son las estrategias para que participen. Generalmente, en secundaria llamas para que participen en una reunión de padres de familia, y de los 40 alumnos te vendrán unos 8, 10 o 12; en el mejor de los casos, 15. Pero en primaria sí te vienen todos completos, porque en primaria sí están más apegados a las profesoras. Lo que estamos pensando es buscar las herramientas necesarias para buscar darles un certificado para que asistan a la escuela para padres”.

“No tenemos, estamos tratando de formar la escuela de padres. Éstos tienen poca participación, falta sensibilizar a los padres de familia. Siempre alegan que tienen que trabajar; sin embargo, hay tiempo para otra cosa. En los meses de septiembre y octubre tienen disponibilidad de tiempo: están en sus casas, pero la excusa son los quehaceres. El padre va a la ciudad a trabajar en la construcción, elaboración de adobes; solamente queda la mamá. Entonces, como también tienen animales, la excusa es eso”.

Se aprecia que en algunos casos se está buscando captar una mayor participación de los padres de familia. Incluso vemos que se está pensando en estrategias para lograr captarlos y fomentar su asistencia. La escuela de padres es un proyecto implementado por las escuelas. Consiste en que los padres reciban capacitaciones sobre distintos temas para que puedan hablar y aconsejar a sus hijos, como por ejemplo: sexo, drogas, alcohol, entre otras. Además, se busca que los padres participen de la educación de sus hijos en casa.

“Ahora se va a implementar, ¿no? [Escuela de padres] [...] Son las charlas que se les dan a los padres, sobre orientación sexual, por ejemplo. [...] Va a haber una ahora, sería bueno que venga. Sí, va a ser la primera sesión, justamente por lo que es el plan de emergencia, de repente para orientar a los padres sobre eso, ¿no? Sí, es necesario [...] eso significa que el profesor invierta de su tiempo y nadie está dispuesto, primero por la mensualidad que gana, y segundo porque tiene cosas que hacer en casa. [...] Según tengo entendido, va a haber una psicóloga de la USE, un especialista, y los profesores sólo van a organizar para que la persona venga y dicte la charla. Se les da una orientación. [...] En primaria, lo que hacemos es señalar temas, ¿no? Por ejemplo, desnutrición, abuso sexual, y eso lo tenemos presente durante el año. Dentro del contenido de la clase trabajamos también esos temas”.

“Tratamos valores de autoestima... En principio, por ejemplo, en el primer bimestre tratamos netamente autoestima hasta asertividad y liderazgo. Luego, este... embarazo adolescente, violencia familiar. En esta última vamos a ver riesgos sexuales: VIH, drogas... esos dos riesgos. [...] O sea, la forma de trabajo que hago yo con ellos es la siguiente: desde la una hasta las tres y cuarenta, cada tutor trabaja con sus alumnos, sobre talleres que ya previamente se les hacen de conocimiento a los profesores. [...] La jornada, primeramente, es con los alumnos, se trabaja el mismo taller que con los padres. ¿Para qué?, ¿cuál es el objetivo de ello?: es para que los hijos y los padres hablen un mismo lenguaje. Y cuando vengan, los padres vean los papelógrafos, lo que sus hijos han escrito, lo que han hecho, lo que piensan, y los padres, qué piensan sobre ese mismo tema. Entonces, ¿qué significa? En casa van a hablar ese mismo lenguaje”.

La no participación es un tema que causa fastidio en los profesores, sobre todo en lo que se refiere a faenas para mejorar el aula o el centro educativo.

“En el ámbito de la escuela, las APAFA convocan a los padres; están construyendo un baño y están viniendo a trabajar. En el entorno de clase en primer grado he tenido la participación del cien por cien; en segundo baja la participación; en tercer grado bajó un poquito más. Lo que molesta un poco es que ha bajado la participación de los padres. Hago venir a los padres para una que otra cosita, pintado de paredes, pasar el piso con petróleo, pintado de carpetas. A veces, no tengo su participación, eso me molesta. La justificación es que trabajan. Cuando trabajamos material reciclable, les hago trabajar a los padres, y voy a tener un trabajito para el 8 de noviembre: les voy a planificar un trabajo con los padres y niños en clase”.

La no participación de los padres se justifica en “el nivel de cultura” que éstos puedan tener.

“Ha habido trabajos, pero en caso de faenas muy poco; es que, lamentablemente, los padres que yo tengo son de Caja de Agua, de Chacarilla, de Santa Rosita, y bueno, son padres, qué te diré, que su nivel de cultura es regular, como también hay algunos que son buenos, pero hay un buen grupo que son con un nivel de cultura regular; entonces, en esos casos, con el aporte que da, no al colegio, sino su APAFA, es un apoyo a la institución, creen que con eso ya han cubierto todas sus obligaciones. Al margen de eso, le digo que ahorita estamos haciendo una escuela de padres, y ahí queremos sensibilizarlos... porque yo no soy el director hace varios años, sólo estoy desde el 2001; ha habido directores anteriores, y con ellos se han acostumbrado a no hacer faena. Entonces, para retomar eso es que poquito a poco iremos avanzando”.

Para los profesores, los padres de familia deben ser educados. Se les debe enseñar a mejorar la comunicación con los hijos y también se les debe enseñar que “la educación empieza por casa”; es decir, los padres deben de continuar el trabajo de los profesores en casa.

“Todavía no, cuánto hemos querido hacer eso [actividades pedagógicas con los padres], pero hasta ahora no da resultado. La semana anterior hemos salido a las calles por ese problema de la lectura, para convencer a los padres, pensando que de esa manera podríamos atraerlos, pero no está dando resultados. Veremos la mejor forma de hacerlo para que los niños también sean partícipes, sean uno de los profesores activos de la casa; la función de educar no sólo es de los padres, sino la educación parte de la casa, la primera escuela está en la casa, y la mamá, sin ser profesora, sin haber estudiado ninguna profesión, es una profesora de siempre y para siempre. Los padres, a eso, no están contribuyendo; es por eso que esto está así”.

El trabajo con los padres de familia está relacionado, además, con las mejoras en los alumnos; si se trabaja con los padres, también se trabaja con los hijos, por lo menos de forma indirecta.

“En primaria y secundaria [hay que trabajar con los padres] porque, lamentablemente, hay muchos padres que tienen hijos en primaria y en secundaria, pero al margen de eso hay que empezar con los que están en secundaria. De repente, en secundaria se puede lograr un 40% o un 30%, pero en primaria sí quisiéramos lograr un 100%, porque eso es el futuro que va allegar a secundaria y que va a tener buena base”.

La participación de los padres es más importante en primaria, puesto que es ahí donde se pueden solucionar muchos de los problemas de educación. Esto muestra, asimismo, que hay marginación por edad; en otras palabras, “los grandes ya no tienen salvación”.

Como se ha visto, está presente la sensación que los padres participan menos cuando los niños van creciendo. Uno de los factores que puede explicar la poca participación de los padres es que los mismos profesores, directores y autoridades educativas centran su atención en los niños de primaria, puesto que reconocen en ellos el futuro del colegio.

Esto significa, muchas veces, que si se evalúa la idoneidad de los padres en referencia a la adhesión o no de éstos a los proyectos promovidos por la escuela, inevitablemente se crea parte de la imagen social de la comunidad educativa hacia los padres de familia. Si un padre participa es, por consiguiente, un buen padre, con educación y preocupado por sus hijos.

Por el contrario, si se mantiene al margen y no se involucra en las actividades de integración y desarrollo comunitario, su nivel cultural es bajo, no se preocupa por sus hijos y es probable que sus hijos no tengan un buen desempeño o rendimiento académico.

El director y la escuela

El director es aquella persona que dirige el colegio y que toma las decisiones a nivel institucional. En las escuelas visitadas, el director es identificado como el constructor de la escuela, o por lo menos es aquel que debería serlo.

“Yo creo que el director no está respondiendo a las expectativas; por ejemplo, cuando yo me inicié en este centro, siempre he tenido una imagen de la normal que nos decía: ‘Ustedes deben cambiar el centro donde estén trabajando; si el centro educativo no tiene las aulas pedagógicas, hacer que los padres cambien y ellos sean los generadores, que construyan’. [...] En el ámbito de la comunidad se ha hecho un cambio. Se le ha dado al colegio un terreno y a los de primaria nos han cedido el actual terreno donde está la escuela, llamada ‘alfacancha’. Yo creo que todo director debe hacer algo, con arreglo a las necesidades, [...] el director debe proyectar de acuerdo a las innovaciones; por ejemplo, una sala de video, un lugar donde los niños puedan leer en una biblioteca. Entonces, falta más animo y entusiasmo. [...] Efectivamente, están comisionados, yo creo que tienen los precios cotizados, es un primer paso, pero debe dar importancia a otros aspectos que son de prioridad, porque la computadora también es un elemento primordial para realizar investigaciones, y así los niños puedan conocer lo que es una computadora, porque ya están cerca de la ciudad a Yaurisque; los niños deben entrar a esa tecnología, saber para qué sirve una computadora”.

“La parte de la infraestructura, yo te podría decir que de lo que estaba se avanzó bastante, de lo que eran ambientes. Con decirte que no había ambiente de dirección, no había ambiente de secretaría; ahora ya hay, antes la dirección estaba metida en un aula, la subdirección de primaria y secundaria no había. En este momento ya tiene su propio ambiente, se les ha dado lo mejor posible. Bueno, actualmente ya hay un laboratorio de comunicación, ya me llegan las computadoras, ya van a llegar. Ahora todo ese pabellón de servicios higiénico es nuevo, se ha construido también gracias a gestiones y apoyo. [...] El laboratorio de ciencias se ha ampliado y también los talleres”.

Asimismo, se espera que el director se ocupe de mejorar las relaciones entre profesores, y no sólo por la administración e infraestructura.

“Bueno, si se implementó un poco lo que es la sala de cómputo, los baños de los niños y de las niñas. Con ayuda de los padres de familia, que también él [el director] lo gestionó [...] como digo, él hace cosas grandes, que todo el mundo lo pueda ver, para ver su gestión, pero debería empezar por cosas más de relaciones, ¿no? [relaciones entre profesores y director]”.

La imagen del director está estrechamente vinculada a las obras que realiza en la escuela; sin embargo, es necesario que también se preocupe por mejorar las relaciones de toda la comunidad educativa (profesores, padres y alumnos). Su función de autoridad consiste no sólo en velar por el buen funcionamiento del establecimiento, sino que, y sobre todo, corregir las malas prácticas y generar las condiciones necesarias para una adecuada integración, que favorezca la ausencia de conflictos y tienda al desarrollo de capacidades para solucionarlos de manera armoniosa.

Ausentismo escolar

En las escuelas hay poca preocupación respecto al ausentismo y la deserción escolar. Se reconocen, muchas veces, los factores por los cuales los niños faltan o dejan de ir al colegio, pero no están capacitados para solucionar o tratar el problema.

Uno de los factores más comunes de esta problemática es la necesidad que tienen muchos alumnos de trabajar, por lo cual la asistencia a clases deja de ser una prioridad. La precaria situación económica de las familias no es una cuestión que con la sola intención de la escuela sea suficiente para encontrar una solución.

“En realidad, en los últimos grados no hay tanto eso. Por ejemplo, en mi clase hay niños mayores, cuatro o cinco; estos niños ya saben trabajar en la chacra, les pagan una cierta cantidad de dinero y a veces lo hacen por eso. O bien, los mismos padres los utilizan en el trabajo de la chacra y hacen que los niños se ausenten del centro educativo. Pero después ya no hay tanto ausentismo como en otros años; específicamente, en mi grado, el 98% de alumnos asisten normalmente. Con esas pequeñas faltas de los chiquitos: que tienen que ir a la chacra, que tienen que colaborar con su familia, o por ganarse unos centavos faltan a la escuela para realizar esas actividades”.

Otro factor es que pueden dejar de asistir por vergüenza, por ser el o la mayor de su clase.

“Ausentismo ya no hay mucho, pero hay, y es grave. Generalmente, el ausentismo es porque el chico o la chica pasó de la edad, y no quiere asistir porque tiene vergüenza. [...] En mi caso, el alumno se retiró porque ya es muy grandecito. Pese a que le ayudé el año pasado en lectura y escritura corriente y solución de problemas de matemática, él mismo me dijo: ‘Mejor me retiro y quiero ir a Lima a trabajar y así ayudar a mi mamá’, y se fue a Lima. Me da pena que ese chico no logre terminar, porque en Lima los escurren más con el trabajo que lo que estudian, no terminan estudios primarios a partir del tercer grado. Por otro lado, otra niña que se retiró también. En este caso se retiró porque la que la tenía no era su mamá, su apoderada la dedica más al trabajo de la chacra; se fue a vivir a la estancia y de ahí difícilmente salía porque le daba trabajo”.

“El año pasado sí hubo [ausentismo]. Este año hemos tenido 36 matriculados. Una niña que venía de Paruro, se ha retirado de la clase; la han matriculado en ciencias, eso va a ser peor. [...] Se ha retirado porque ya era grande, tenía 12 años. [...] Ahora ya no viene, no sé qué ha pasado con la niña”.

Sería de gran utilidad ver cómo es manejada esta situación respecto a la motivación inducida a los alumnos por sus profesores, en la idea de considerar la escuela y el esperado éxito escolar como una posibilidad real de mejorar su situación, e insistir en la presencia del alumno en la sala de clases como imprescindible para la adquisición de conocimientos.

Programas y apoyos de instituciones externas

Al hablar del apoyo externo que reciben, los profesores expresaron lo que les gustaría tener para beneficio de los niños. Una de las cosas más mencionadas fue que se les brinden conocimientos técnicos o prácticos para que el niño pueda valerse por sí solo cuando salga de la escuela.

“Por ejemplo, yo quisiera que apoyen con un par de psicólogos para poder tratar el abuso sexual o violencia, porque tienen un tipo de actitudes que no están conformes a lo normal. También me

gustaría que los niños tengan apoyo en enseñarles algo como por ejemplo el arte del tejido, otras cosas fuera de lo que usualmente hacemos en las escuelas. Enseñarles algo y el niño mañana, más tarde, puede valerse, ponerles algo en sus manos, para enseñarles a pescar y no darles pescado”.

“Esas propuestas [proyectos pedagógicos] a nivel de centro educativo no tenemos. Pero hemos estado trabajando a nivel de grado haciendo algunas propuestas. Muchas veces, el niño no tiene cualidades para la lectoescritura o para la matemática, pero tiene cualidades para manualidades. Hemos estado trabajando manualidades y otras como talleres de inglés, computación. [...] Se les dan estímulos; en mi salón hay una competencia sana y ante ello se preocupan; tratamos de crear líderes en el salón a partir de sus conocimientos”.

Otra preocupación de los profesores es mejorar el espacio en el que se desenvuelven a lo largo del día.

“Más que todo, en cuanto a mobiliario y materiales audiovisuales, que podamos contar con un taller de computación de acuerdo a la globalización, en el manejo de computadoras, y otro apoyo querríamos en cuanto a talleres de costura para que los niños aprendan a confeccionar vestidos y poder hacer pequeñas empresas. Necesitamos laboratorios de física, que un niño de primaria ya debe iniciarse en el manejo de estos laboratorios. [...] Debe darnos apoyo en invernaderos, que el centro educativo tenga un ingreso para comprar materiales; más que todo, un terreno para la instalación de crianza de animales menores, invernadero, necesitamos dinero para comprar materiales, los padres no tienen dinero, se les pide una cuota y no cumplen”.

En las escuelas lejanas al centro urbano, tanto en Lima como en las provincias, se recibe actualmente desayuno escolar, como parte de un programa de subvención de alimentos para los niños de primaria.

“En lo que se refiere a alimentación, ahora está llegando apoyo del PRONAA, pero que también es irregular. No llegan en la fecha programada; antes, cuando estaba con el Ministerio de Salud, se programaban y llegaban puntualmente. Cuando los profesores estábamos en huelga, se decía por radios y televisión que los niños se estaban muriendo de hambre por culpa de los docentes, pero íbamos a la escuela y constatábamos que no había lácteos ni galletas, y encima llegaban galletas pasadas. Al señor de Pukllasunchis le dijimos: ‘Mire las galletas que nos están dando, no podemos ir constantemente a la ciudad del Cusco, tienen dos meses de pasados. Hoy día, no tenemos lácteos, esta semana no se están preparando, solamente estamos dando la galletita’. Ese es uno de los programas con que nos están ayudando. [...] Salud nos ayuda en lo que es tratamiento de la caries. Han hecho un seguimiento de la sangre y análisis de las heces para ver el grado de desnutrición que hay en los niños; también han hecho un seguimiento de parasitosis. Del municipio no recibimos mucho apoyo, pero sí las instituciones estatales están trabajando con nosotros”.

La escuela lejana al centro urbano, en Lima, recibe apoyo constante de una ONG, obteniendo charlas, capacitaciones, ayudas y orientaciones. La influencia de la ONG se nota en la propuesta educativa de la escuela.

“EDUCA sí colabora bastante con nosotros. Por ejemplo, hemos trabajado con ellos desde el año 2000, desde el 2000 hemos trabajado sobre un proyecto del módulo escolar que hemos desarrollado y que nos ha permitido innovar nuestra práctica pedagógica, desarrollarnos, ver diferente lo que es el estudiante y el docente, y entender mejor los problemas psicosociales que existen. [...] he aprendido bastante de la capacitación que yo he tenido por EDUCA”.

Para el caso del colegio alternativo, éste recibe apoyo constante de una ONG suiza. Desde que se formó hasta ahora, el apoyo les sirve para subvencionar los gastos en la educación, como por ejemplo los libros.

“Hasta ahora tenemos publicados para segundo, tercero, cuarto y quinto, ¿no? Comparten libros. El Tarisol, que está planeado para sexto y primero de secundaria... lo estamos validando, pero ya tenemos la publicación interna y hay dos libros más que tienen que ser publicados. Y por todo eso nuestra jefa, que es Tina, tiene que ir a Suiza a pedir dinero porque si no, ¿cómo sale? Además, hay tantas cosas por hacer como segunda lengua, sobre todo para estos chicos que son tan exigentes, demandantes, pero por no tener presupuesto no lo podemos hacer”.

En el caso de las escuelas cercanas al centro urbano, éstas todavía no reciben apoyos de instituciones de colaboración y solidaridad, sino que principalmente de algunos centros de salud (para dar charlas de TBC, recorte de cabello, desparasitosis o hábitos de higiene).

“No tenemos ese tipo de apoyo, pero hasta hace dos años se daba desayuno escolar, sólo que ha traído consecuencias por el mismo hecho de poner una cuota para comprar kerosene y pagar a las cocineras. Sinceramente, no ponen las cuotas. [...] Si se da un desayuno tendríamos que gestionar económicamente a otra institución para poder pagar a la cocinera, combustible; sólo nos dan la leche, el quáquer y las galletas. [...] A veces vienen las señoritas del IPSS a hacer el peso y medida; de repente, vienen también para hacer una campaña de desparasitosis de los niños o de recorte de cabellos, pero otra cosa no. Lo fundamental sería un apoyo para esos niños problema o para niñas jovencitas que están embarazadas o han sufrido violaciones, o apoyo psicológico; sería necesario un área de ese tipo para este colegio”.

“Se están dando charlas y se está vacunando. No se les están dando solamente a los alumnos, sino también a los padres, porque la TBC no es una [...] y por la TBC alguien se entera y ya todo el mundo la discrimina. [...] Por ese caso de TBC, a la niña ya no querían que venga, ya nadie quería sentarse a su lado, pero tampoco es contagioso. Entonces no es así, y han venido del centro médico, la asistencia más el médico, el especialista a darle la charla para que los padres no le digan: ‘Oye, aléjate, no te sientes; oye, no te acerques’. ¿Y cómo queda el niño? Por eso, a veces es factible también que mejor no se enteren de que alguien esté enfermo. [...] A los niños también hay que orientarles, la limpieza, la higiene, pero no decirles: ‘No, no te juntes’. Sino que hay que tener siempre cuidado, las manos limpias, los cubiertos bien limpios y hay que saber lavar, ¿no?. [...] Con el apoyo de una ONG estoy organizando una escuela de padres para primaria y secundaria. Aparte de prevención de embarazo [que] es para secundaria, y escuela de padres, para secundaria y primaria. Espero que se materialice. [...] A través del APAFA se coordinó [la actividad]. Un día domingo se les invitó a los padres y a los alumnos a que vengan a hacerse un chequeo general, y si hay caso, para destinarlo a un centro médico”.

Cusco rural

“Eso del desayuno escolar es un problema... compran esos desayunos instantáneos y nos los mandan... Planteé que se podría cambiar el desayuno escolar por los almuerzos escolares, que bien podrían darnos esos charkis [carne salada] de llama o alpaca, y el resto de los productos comprarlos acá mismo [en Yaurisque], y si no fuera así, cambiar los desayunos con tarros de leche que están dando en cajas. [...] Hay niños que están hartados con esos desayunos escolares con los lácteos y las galletas. Reciben las galletas para tirarlas. Los lácteos que reciben los llevan al baño y los echan al desagüe, los están echando en el patio. [...] Eso nos hemos quejado; deben ser los dos juntos, porque las galletas están para complementar con otro, ese es el problema”.

“Bueno, los productos que les dan a los niños, como la galleta y los lácteos, de alguna manera ya les alivian el hambre, pero lo que es de salud hay poca coordinación. Anteriormente, venían a verificar la limpieza de las vajillas, la forma de preparación; yo creo que falta más coordinación. [...] Aparte de eso, se ha hecho un convenio con PRONAMACH, con un ingeniero. Pero simplemente dejó semilla de lechuga y zanahoria, pero la parte técnica se olvidó; yo creo que no debe ser así, sino visitas constantes”.

“La comunidad tiene vaso de leche del municipio, del PACFO y del centro de salud. [...] Prácticamente es para que la comunidad se quede quieta y no haga nada; me hace pensar que es un sistema oculto de gobierno. Lo que sí deberían hacer es promover el progreso del distrito. Por ejemplo, les doy desayuno o almuerzo del municipio y a cambio que ellos hagan algo. Que trabajen en algo para beneficio de su distrito”.

“Del vaso de leche no tenemos conocimiento, posiblemente funcione en la comunidad. El desayuno escolar sí, pero la administración está mal; en todo el año, el mes pasado es la segunda vez que nos han atendido. Uno ha venido en junio y el otro en septiembre. Nos quedan galletas nomás, eso vamos a seguir repartiendo, es lo único. El año pasado fue igual, nos han dado dos veces, el Ministerio de Salud estaba administrando, ahora es FONCODES. Cuál será el hecho que hemos llamado, nos dicen que va a llegar tal fecha y no llega esa fecha”.

“[El convenio de] la educación bilingüe que hemos firmado con Pukllasunchis es el segundo año y está por concluir; quisiéramos que continúe, pero lamentablemente todo proyecto tiene su fin. Pero hemos logrado muchas cosas: la capacitación docente, la aplicación de estrategias, cómo vamos a enseñar en bilingüe a los alumnos; sobre todo, el apoyo con textos y materiales que nos ha brindado Pukllasunchis, son valiosos, en quechua y en castellano”.

Cusco urbano

“El año pasado había vaso de leche, los niños tenían su desayuno escolar, su galleta, y por la desidia de los padres y la subdirección han hecho que se cancelen, ya no existe. Los padres no pagaban su cuota, faltaba un poco de apoyo de los profesores, la dirección no puso más énfasis en ese problema. De alguna manera, era un apoyo para los niños, porque había niños que venían sin tomar desayuno, lo hacían en el colegio”.

“El centro de salud... tiene apoyo constante al colegio. Vienen en campañas, vienen las enfermeras y los médicos y supervisan las campañas de fluorización, sí se coordina”.

“Tenemos la posta [médica], cuando hay alguna emergencia o si han programado alguna actividad, como vacunas u otros exámenes, entonces vienen. El año pasado han venido con sus médicos y han regalado crema dental, cepillo y han dado charlas en cada salón”.

“No tenemos ningún apoyo, salvo la construcción de los servicios higiénicos. Tenemos el apoyo de la posta de salud... que viene a controlar peso y talla de los niños; es el único apoyo...”.

Lima: San Juan de Lurigancho (cercano al centro urbano)

“No [tenemos], porque como esta es zona urbanizada dicen que no nos corresponde. Desayuno escolar hubo hace muchos años, pero ahora ya no... [antes] hemos recibido apoyo de EDUCA, trabajan directamente con la USE, [...] implementando proyectos [de salud]. Les estaban brindando a los profesores información a través de fichas o folletos para trabajar con los niños. Yo creo era para los docentes, pero éstos están recargados y para llevar un proyecto se necesita tiempo, además no se les remunera. Nadie está dispuesto a dar un tiempo adicional”.

“Una parte es de los padres... que colaboran a través de la APAFA, pero mayoritariamente son instituciones públicas y privadas. [El director debe gestionar] las relaciones, conversar, dialogar, pedir, y si le caes bien, de repente... Mientras más relacionado estás, más apoyo tienes”.

“No, antes sí se daba [desayuno escolar], pero se discriminó esto porque estamos en zona urbana, pero los que estudian acá no son de zonas urbanas, ese es el gran problema... es gente pobre”.

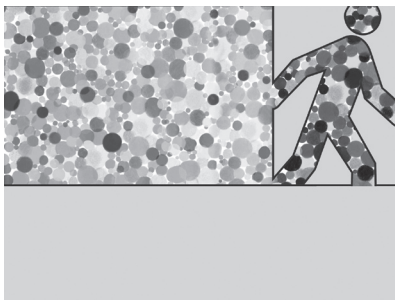
“No, para nada [no reciben desayuno escolar]. Este colegio es considerado dentro de la zona urbana... lo que sí vinieron de la posta para hablar de los piojos o de los dientes, pero vienen una vez al año”.

Lima: San Juan de Lurigancho (lejano al centro urbano)

“Bueno, se está asistiendo en este año en cuanto tenemos el curso de ‘Cambio de actitud’, el proyecto... lo está haciendo EDUCA. Por supuesto, con la coordinación del Ministerio de Educación, ¿no? También les he invitado a los profesores para que puedan asistir... a todos. Tratando de mejorar lo que llamamos nuestro nivel cultural, para poder enfocar también a los niños, los padres de familia, participando en los cursos de talleres... Se invita a los que participan, ¿no? No es tan, digamos, obligatorio. Uno mismo que quiere, al menos, superar, avanzar un poco, o esmerarse; creo que es necesario, pues, asistir a los eventos que organiza la ONG”.

“Tenemos en cuanto al desayuno escolar por PRONAA. Nos están llegando el pan y la leche. [...] Ningún niño puede quedarse sin su pan y leche. Todos los niños de primaria tienen que desayunar, porque es un proyecto de carácter nacional”.

Tercera parte



Resumen y conclusiones de los estudios etnográficos

Respecto a la pertinencia de la educación

Trabajar el tema de la pertinencia cultural en la escuela implica analizar cómo se reconoce y recoge la tradición cultural de los estudiantes, cómo ella entra en diálogo con la diversidad del presente y cómo ellos pueden construir una identidad que, bebiendo de su pasado y en diálogo con la diversidad cultural actual, sea relevante para vivir en el mundo globalizado del futuro. Los saberes culturales son una condición para construir la identidad cultural. La identidad se construye basándose en la tradición y mirando al futuro. En el proceso de construir la propia identidad, la valoración de la diversidad presente es indispensable.

Los puntos que serán abordados a continuación presentan una síntesis interpretativa acerca del vector de la pertinencia, a través de la relación que se genera entre estos tres elementos: saberes culturales, diversidad y construcción de identidad, y de cómo estas relaciones se han dado en las observaciones, análisis e interpretaciones de los estudios etnográficos.

Una visión jerárquica, estática y acumulativa de la cultura convierte la pedagogía en un trabajo de adaptación y constreñimiento.

La educación clásica se ha apoyado en una concepción jerárquica de las culturas que pretendió dar al niño el sentido de la Verdad, el Bien y lo Bello, de acuerdo a valores estimados universales y nacionales, y a la exaltación de una sociedad considerada como portadora de la civilización y los valores modernos. Su función ha sido la de liberar al niño de sus particularismos y elevarlo, a través de las disciplinas formadoras, hacia el mundo de la razón universal y del conocimiento, el dominio de los medios de razonamiento y expresión. A su vez, el esfuerzo de liberación de la tradición y ascenso hacia los valores universales ha significado la formación de una jerarquía social portadora de un sentido de nacionalidad (Touraine, 1997).

En esta visión crítica de la cultura, Touraine expresa cómo el modelo educativo basado en una visión de prestigio de la cultura supuestamente “universal” ha sido continuado por la escuela de la modernidad clásica, con el propósito de enseñar al individuo a ponerse al servicio del progreso, la nación y el conocimiento. Lo moderno se concibe como opuesto a lo tradicional, como que fuera necesario hacer tabla rasa del pasado para construir el progreso (Touraine, 1997: 275).

La consideración desigual de las culturas se da en función de su pretendido desarrollo, potencia, pujanza y prestigio. A lo anterior se agrega una estratificación del conocimiento de acuerdo con su nivel de abstracción o formalización. Según estos cánones, las culturas originarias son de menor rango cultural y jerarquía social, y alejan al individuo de desplegar sus posibilidades de desarrollo.

Los centros escolares del estudio revelan que aún se concibe como misión de la escuela liberar a las personas de lo particular para aproximarlas a lo universal, en lugar de unir motivaciones y objetivos, memoria cultural con las operaciones que permiten participar en un mundo técnico y mercantil (Touraine, 1997: 277); o bien, como podría ser la escuela del Sujeto, orientarse hacia la libertad del Sujeto personal, la comunicación intercultural y la gestión democrática de la sociedad y sus cambios.

Los estudios demuestran que la visión clásica de la educación es la que prevalece en el imaginario pedagógico de maestros y directivos de las escuelas en estudio. De ahí que el saber

tradicional tienda a ser minusvalorado, tomado en su expresión más superficial (folclorizado), y se aspire aún a la asimilación cultural y a la castellanización de los vernáculo-hablantes, como en los casos del Cusco rural y urbano en Perú. La conservación de la lengua originaria no tiene cabida en el currículo escolar, según lo ilustra la escuela de San Juan de Lurigancho (Lima).

La jerarquización cultural se evidencia en la falta de coherencia entre la propuesta pedagógica contenida por la normatividad institucional que creó las escuelas bilingües indígenas en México, y la práctica educativa cotidiana, que toma como modelo la metodología y contenidos de la escuela general. Parece ser que la tradición asimilacionista dejó su huella en el programa de educación indígena bilingüe, pues los contenidos escolares poco y nada se relacionan con el entorno del niño. Más difícil aún resulta para el docente reflejar su cultura. Se privilegian los conocimientos “generales”, la visión occidental de las ciencias naturales e historia, a la vez que la educación cívica se entiende como aquella que permite a los sujetos contar con los conocimientos básicos inherentes a la ciudadanía mexicana.

Independientemente del tipo de escuela, de la situación lingüística de los estudiantes y de los objetivos que orientan la labor del plantel, el peso de la normatividad y de la definición de lo pedagógico determina que el idioma que se use en el aula indígena sea el español y que el manejo de la lengua originaria sea de puente para la enseñanza en español. De esta manera, el salón de clases se convierte en un ámbito en el cual se ejerce una labor pedagógica de carácter civilizador dirigida a quienes son percibidos como diferentes.

La visión desvalorada de la cultura indígena se evidencia en la oposición rural-urbano, ciudadano-provinciano, o bien criollo-serrano. Los estigmas socioculturales son más marcados en las urbes, donde lo indígena es objeto de burla, aislamiento o negación. Si bien no siempre lo urbano comporta todo lo bueno (calificados de más inquietos y vulgares en Cusco urbano, o más indisciplinados, groseros, con más desplante y difíciles de controlar, en el caso de los estudiantes urbanos de Villarrica), lo cierto es que ellos son considerados más vivos, creativos, libres, higiénicos y que poseen mayor nivel cultural (San Juan de Lurigancho, Lima). Por su parte, los niños mapuche del campo (Villarrica) son más lentos y “no saben mucho”. En Santiago, los mapuche son considerados flojos, borrachos, introvertidos, callados y con poca personalidad.

Se da también la percepción de la imposibilidad de lograr el desarrollo pleno de las capacidades del educando indígena como consecuencia de la ignorancia de la que se les considera portadores de manera intrínseca, como lo refleja la actitud de una maestra de la escuela de Creel (México). Los niños parecen estar predestinados al fracaso escolar (San Cristóbal de las Casas, México). En el caso de Brasil, se presenta la situación de sorpresa ante los alumnos negros que destacan por su inteligencia. En algunos casos del Perú hay un cierto discurso de discriminación positiva hacia los quechuahablantes serranos por ser de carácter más sencillo y humilde, lo que los favorece en sus aprendizajes. Pero, finalmente, si se les compara con los “vivos” y creativos criollos limeños, el objetivo pedagógico es que el provinciano se adapte y “despierte”.

De acuerdo a esta visión devaluada de las culturas indígenas, la pedagogía se convierte en un trabajo de adaptación y constreñimiento y no en aprovechamiento de la diversidad como potencialidad (Villarrica, Chile). El constreñimiento se refiere al ejercicio de la violencia simbólica, en términos de Bourdieu, a través de la acción pedagógica del docente, quien define e impone los significados, sentidos y contenidos que es legítimo tratar en la escuela. El aula se convierte en el ámbito en el cual se ejerce una labor pedagógica civilizadora dirigida a quienes son percibidos como diferentes y como importantes (México).

La jerarquía cultural se traduce en jerarquías sociales. Por ello, la resistencia y sobrevivencia de las culturas indígenas se transforma en una confrontación de carácter simbólico que opone

constantemente la ideología dominante con las prácticas indígenas. Esto se traslada a una interacción conflictiva a nivel pedagógico expresada en la dicotomía urbano-rural o barrial, centro-periferia y pobre-rico. Así se produce la exclusión sistemática de los que son percibidos como diferentes por sus rasgos fenotípicos, procedencia geográfica, condición socioeconómica o pertenencia cultural. El espacio rural es percibido como carente, en tanto el prestigio asociado a la vida urbana hace que éste resalte por la superioridad de este estilo de vida (México).

Se produce un proceso de etnólisis. Los padres buscan lo mejor para sus hijos y perciben que eso mejor está en la sociedad global y, por tanto, el interés que ellos ponen es que la escuela enseñe aquellos aspectos de la cultura global (México, Perú, Villarrica). La negación o percepción devaluada de las culturas originarias no se trata en modo alguno de una “mala formación familiar” o “desviaciones sociales o profesionales”, sino de distancias culturales, sociales y políticas legitimadas bajo la apariencia de jerarquías sociales, que ocultan un refinado mecanismo de exclusión¹. El estudio de Brasil muestra que el trabajo de la escuela está permeado por las relaciones humanas desarrolladas en la sociedad en general, y quienes participan del proceso de escolarización (profesores, directores y funcionarios) presentan un pensamiento orientado por la influencia de la estructura racial de la sociedad. Como en todos los casos del estudio, la escuela muestra una frágil percepción de la diversidad cultural o racial presente en sus sociedades, cuestión que no es visible en forma explícita. Existe una gran escisión entre los discursos y objetivos pedagógicos favorables al reconocimiento de la pluralidad de los individuos y las culturas, etnias o razas, y unas prácticas pedagógicas y de gestión escolar atravesadas por el prejuicio y la discriminación, que condicionan en gran parte la calidad de las relaciones y la enseñanza en las escuelas.

La visión jerárquica de la cultura y el juicio de la diversidad como un problema genera estereotipos raciales o étnicos, una concepción estática de su identidad, o bien invisibiliza la diversidad.

Lo indígena queda acotado a un conjunto de elementos externos, como comida, vestimenta, costumbres, lo que se ha dado por denominar folclorización de lo indígena. Con ello se invisibiliza o niega su presencia fuera del territorio de origen y se promueve una visión fragmentada y sin vigencia de su identidad cultural. Lo tradicional tiende a plantearse en términos de pasado y folclore. Los saberes culturales no logran externalizarse y forman parte del mundo privado, del ámbito familiar (Santiago). La historia e imagen de los negros, en el caso de Brasil, es tratada en la forma y momento de su sumisión social, cristalizada durante el período colonial; mientras que la pertenencia racial al grupo blanco es valorizada, reconocida y diseminada a través de referencias a la cultura e historia europeas.

Si bien el discurso de docentes y directivos concuerda en la importancia de la valoración e interés por otras culturas, la enseñanza es homogénea y los profesores demuestran, en algunos casos, gran indiferencia hacia la realidad cultural de sus alumnos (Santiago, Villarrica, Colombia). En los maestros que sí conocen la cultura, lo que manifiestan es perplejidad más que indiferencia, no saben qué hacer frente a la diversidad cultural (México, Perú). En el caso de Ubumux (Colombia) la cultura indígena es asumida como una cultura muerta. Pese a que se hacen intentos por resaltar los valores de la cultura y tratan de visibilizar la herencia muisca, no identifican la existencia de “indígenas al cien por cien”. Los profesores sostienen que no hay gente que sea netamente indígena. En este sentido la prescripción de determinadas culturas es definida por “el Otro” (cultura dominante), que si bien no niega explícitamente la existencia de otras culturas,

tampoco las “válida”. Dicho en otros términos, la “ningunea” o minimiza, como si su expresión tuviese ya poca importancia. Los procesos de asimilación se plantean como un hecho consumado, con lo cual hablar de indígenas es casi una ilusión.

El caso de Chile muestra una situación similar, pues al hacerse referencia a la cultura mapuche en Trairaico, se hace en función del pasado, en el área de historia, como algo fosilizado o de interés folclórico. Lo mismo ocurre en las escuelas de Santiago. Las escasas oportunidades en que en las clases se considera a los indígenas como miembros actuales de la nacionalidad chilena, se los ve directamente viviendo en el sur y se niega u oculta la posibilidad de que en las ciudades puedan vivir indígenas. Aun así, es necesario recalcar que no todas las recreaciones culturales son folclorizantes. En el caso de la ciudad, algunas expresiones tienen un valor demostrativo, de rescate y difusión de la tradición y los saberes (Santiago). Lo que ocurre también es que se negocian los espacios de expresión de la cultura, como en algunas escuelas del Perú, donde la conservación del quechua implica un solo día para hablar en ese idioma. Sin embargo, lo más frecuente es que las expresiones de lo indígena se releguen a aquellos lugares que están signados por el prestigio. Así, al uso de la lengua en el ámbito escolar se le asignan de manera tácita espacios simbólicos delimitados. Su uso queda para fuera del salón de clases (los recreos o la calle), se circunscribe al mundo rural y al espacio privado (México). El empleo de la lengua materna se convierte en una concesión o en un comportamiento de excepción que se tolera, según se trate del ámbito escolar o del familiar (México). En la cátedra de educación afrocolombiana se adopta como un transversal a las áreas, fundamentalmente en ciencias sociales y humanidades, pero no se aborda como un conocimiento específico. Entre los motivos se alude a que resulta complicado por la gran cantidad de áreas y temas a tratar. Es así como lo afrocolombiano recibe un espacio acotado en los actos o celebraciones de la escuela, haciéndose presentes con sus danzas y su música.

Pese a esto, en varias escuelas del Perú han sido los maestros los que luchan por conservar y valorizar las costumbres, conocimientos y cosmovisión de sus pueblos. En el Cusco rural, el recuerdo del inca es particularmente fuerte y positivo para orientar la acción. Una fiesta local puede ser vista como una oportunidad para realizar un trabajo pedagógico. Lo indígena está presente a través de muchas manifestaciones. Hay un cierto orgullo de lo propio, y su expresión es algo que sigue formando parte de sus vidas, por lo tanto no es un espectáculo. En estos lugares el uso y mantención de las lenguas indígenas como lenguas vivas reporta una preocupación especial (Perú y México). Para algunos, es un tema de interés el de la “reivindicación cultural”, y otros transmiten la sensación de fatalismo o resignación ante la imposibilidad de despertar o alimentar el interés de los niños, las familias y, en ocasiones, los mismos profesores por valorar y rescatar su cultura. Desde esta perspectiva, se produce una tensión o contradicción interna, pues aunque el discurso docente suele ser favorable a la diversidad, lo que se pretende es integrar a los alumnos campesinos quechuahablantes al mundo urbano (Cusco y Lima).

Pese a que en la escuela del Cusco rural se produce una reflexión docente interesante respecto al tratamiento de las diferencias de idioma y cultura, detrás de la expresión de respeto a la diversidad sigue asomando la práctica de la castellanización. Aunque el quechua está muy presente en el uso social, la mayor parte de las escuelas no tienen una pedagogía clara al respecto. Se mantiene el discurso de reconocer a los padres de familia como herederos de una cultura milenaria, pero a la vez los monolingües quechuahablantes son percibidos desde la escuela como analfabetos incapaces de apoyar a sus hijos en su desarrollo escolar.

La experiencia de la diversidad aparece como compleja, difícil de manejar, y los profesores no están formados para atender la diversidad, con lo cual la heterogeneidad pasa a ser vista como

un “lastre”, una desventaja, un problema; definitivamente, no es algo beneficioso, ni una riqueza que la educación pueda aprovechar. De ahí quizás la tendencia defensiva de los docentes a restar importancia a las diferencias, a negar, invisibilizar, estereotipar o bien a actuar en forma contraria a los discursos. En Brasil, incluso, las relaciones raciales en el cotidiano escolar están aligeradas por el mito de la democracia racial que plantea la discriminación racial como un tema ya superado.

Por otra parte, los textos de estudio en las escuelas de Villarrica, con 88% a 98% de niños indígenas, son los mismos de todo el país. A ello se debe la ausencia de un trabajo sistemático en que se dé relevancia y se promueva la identidad individual y colectiva. No hay un real aprovechamiento pedagógico de un contexto cultural evidentemente distinto. Tampoco los docentes de las escuelas en estudio han sido capacitados en educación intercultural bilingüe (EIB) para trabajar contenidos propios del contexto (Villarrica-Chile, Perú, México).

Los saberes culturales son desvalorados en función de un criterio utilitario de cultura que considera relevante sólo lo que sirve para insertarse en el mundo global.

Bajo el paradigma de la productividad y la consigna del desarrollo entendido como crecimiento económico, la educación se guía por criterios de eficacia y operatividad, dejando de lado los procesos de producción simbólica y cultural de quienes se educan. El conflicto que se produce emana de la tensión entre *ratio*² y sentido, es decir, “la producción simbólica de los educandos no parece tematizada en los principales ejes de la reforma educativa en la región... Da la impresión que las urgencias por elevar la calidad de la educación (en aquello que puede medirse), por formar recursos humanos en aras de elevar la competitividad sistémica de las economías nacionales, y por promover mayor equidad en el acceso, inevitablemente relega a un lugar poco prioritario el cambio cultural, las culturas juveniles y la producción simbólica como parte del proceso de aprendizaje”.

Directores y maestros han hecho suyas las creencias y rutinas curriculares, prácticas y normas que se fundamentan en esta visión pragmática y utilitaria, dejando de lado la cultura y el sentido que pudiera darle la comunidad. Ello los conduce a asumir un programa de estudio que en parte les es ajeno, y a no adaptar el currículo de manera que éste sea útil y significativo a las necesidades de desarrollo de sus estudiantes.

La escuela de la diversidad no sólo debiera prestar atención a las demandas de inserción en los marcos del desarrollo global, sino que, de manera importante, debería educar conforme a los procesos y contextos culturales de los educandos. Asimismo, tendría que emplazarse en torno a las demandas de formación de las personas en su singularidad, y tender en su formación social a la construcción de una democracia participativa y pluralista. La misión de la educación frente a los procesos de globalización es la de mediar e “integrar la racionalidad funcional de la transmisión de destrezas productivas, con los códigos que niños y adolescentes construyen desde sus propios espacios simbólicos” (Hopenhayn, 2003: 277).

Frente a esta tensión, los estudios muestran, en su mayoría, la subvaloración del aporte cultural y simbólico de los grupos minoritarios respecto de la necesidad de una educación que prepare para ser competitivos en la sociedad nacional y que ofrezca a sus estudiantes las mismas oportunidades que al resto. En Villarrica, la enseñanza de la cultura mapuche es bienvenida por los padres, pero –puede leerse en forma implícita en su discurso– no tiene que traducirse en una educación especial que los diferencie del resto y perpetúe la marginación.

La realidad de lo rural es vista con connotaciones peyorativas. Se produce una visión dicotómica de aislamiento-atraso vinculada a lo rural, y conexión-progreso perteneciente al mundo urbano (Villarrica, México). La ciudad es percibida como el mundo real. Lo indígena es propio del mundo rural. En el caso de Villarrica, las personas de la ciudad son consideradas como más inteligentes y despiertas por los docentes. Otra distinción y motivo de diferenciación en México es la ubicación en el centro o la periferia, asociada ésta a lo rural, puesto que otorga mayor prestigio vivir en el centro. Aun así, algunos docentes consideran que la vida en la urbe provoca en los niños actitudes que dificultan la enseñanza. En estos casos (Perú, Villarrica) se identifica como un rasgo positivo la proveniencia rural, por la tranquilidad y disciplina de los alumnos, que los vuelve más receptivos y trabajadores. Se reconoce que los niños y niñas provenientes de sectores rurales se desempeñan mejor en la escuela. La lengua se identifica negativamente como marcador de posición económica y de prestigio asociado con quienes la hablan (México, Perú). En el caso de los niños afrocolombianos, muchos de los problemas de aprendizaje que acusan son causados por el desplazamiento. Sin embargo, se atribuye a su condición de ruralidad la falta de disciplina, que no son juiciosos, o que tienen problemas de aprendizaje (Colombia).

Existe la tendencia a confundir el nivel cultural con el nivel educativo de los padres y se atribuye a un déficit cultural (bajo nivel cultural de los padres) el motivo del fracaso escolar de los niños (Lima). La visión deficitaria de la cultura indígena se convierte en un estereotipo que lleva al docente a establecer un tratamiento diferencial hacia los alumnos indígenas, identificándolos como “grupos en desventaja o vulnerables”, para los cuales se elaboran respuestas compensatorias que les permitan superarse. Estas iniciativas son, por lo general, de una calidad inferior o mínimas. A su vez, los estereotipos sociales generan expectativas en los docentes, quienes se conducen de una manera diferencial y transforman la predicción en profecías autocumplidas.

En los casos de México se constata una percepción racializada del Otro, más que una discriminación racial o étnica. Los atributos físicos suelen ir asociados a los determinantes socioeconómicos y al desempeño académico de los alumnos, conformando un cuadro donde quienes poseen mayor prestigio social son los que ostentan una mejor condición económica, unida a atributos más mestizos, y, en consecuencia, quienes tienen mejores logros escolares. Pobreza, rasgos fenotípicos y cultura indígena van asociadas, de modo que la clave para escapar de la pobreza es salir de ese perímetro cultural.

En las escuelas del estudio de Brasil, los maestros no esperan un buen rendimiento de sus alumnos negros, y se sorprenden con aquellos que destacan. A los blancos los ven con rasgos más positivos: belleza, inteligencia y sociabilidad. Se asocia el desempeño escolar a su condición de ser blanco o negro. Estos últimos son calificados de poco esforzados, con más carencias y dificultades para relacionarse.

Para muchas de las comunidades de México y Perú, la escuela debe cumplir una función compensatoria; es decir, debe entregar lo que no puede ofrecer la familia o la comunidad. Los padres temen y muchas veces se oponen a la enseñanza y mantención de sus conocimientos y concepciones de vida tradicionales, puesto que eso quita tiempo a sus hijos para aprender otras cosas más importantes, como la lengua dominante y las tecnologías que les permitirán acceder a la modernidad y al progreso. Los planteamientos de los progenitores se basan en términos de necesidades concretas y no tanto a través de una idea abstracta de modernidad. La escuela tiene una función diferente a la familia y la sociedad, y por lo tanto debe transmitir contenidos distintos, por ejemplo castellano y no la lengua original, porque ésta se enseña en la casa. El fenómeno varía dependiendo del contexto. En Perú, en los lugares donde la cultura indígena es más fuerte, se

espera que la escuela transmita conocimientos de la sociedad dominante. Sin embargo, también se piensa que enseñar las costumbres tradicionales y el quechua no tiene sentido en aquellos lugares donde los saberes previos ya no forman parte de la vida y el castellano es la lengua que todos hablan.

La necesidad de dar prioridad a los conocimientos provenientes de la sociedad mayoritaria se funda tanto en la desvaloración de la propia identidad como en la perspectiva de inserción laboral. La aspiración de los padres es que los hijos superen la condición de inferioridad con que ellos se juzgan a sí mismos: “Que sea más que yo” (Cusco rural). Los docentes manifiestan un interés primordial de que la escuela brinde a los alumnos conocimientos técnicos o prácticos para que éstos puedan valer por sí mismos cuando salgan de ella. En el colegio indígena Ubamux (Colombia), en una encuesta gubernamental aplicada en la escuela, los padres manifiestan un alto interés por desarrollar la educación en áreas tecnológicas y en inglés, pensando en el futuro.

Bajo esta concepción, el criterio de intercambio pedagógico con los padres y la comunidad es desestimado por la escuela, puesto que no es considerado un recurso aportador para la formación que imparte. El vínculo entre comunidad y centro educativo se pierde, o se favorece únicamente en función de su contribución material. Las escuelas de Trairaico y Chaura (Villarrica) no participan de las actividades culturales de la comunidad y no buscan apoyo en los padres para la enseñanza de la cultura y la lengua mapuche. En ambas escuelas no se realizan fiestas ni ceremonias mapuche. Tampoco la comunidad indígena legitima a la escuela como lugar pertinente para enseñar su lengua y su cultura. En Colombia se genera una fuerte tensión y quiebre entre los intereses del resguardo indígena y los de la institución educativa de Ubamux, aunque se produce intercambio. En el caso del Perú, no se pierde el vínculo. Sí hay un vínculo fuerte, pero éste es uno en que los profesores se sienten superiores frente a padres de familia considerados ignorantes. Existe una actitud paternalista con los padres: “Hay que hacer escuela de padres, hay que enseñarles”.

Existe desconocimiento de la relevancia del vínculo entre aprendizaje e identidad cultural

Tradicionalmente, en la escuela el manejo del conocimiento se basa en la distribución de la información, en traspasar a los alumnos los contenidos curriculares sin considerar su apropiación. No se maneja la idea, como se explicita en Colombia, de la naturaleza creativa del conocimiento, de la necesidad de su aplicación a la vida real para constituirse en aprendizajes, o de su utilidad para vivir en el contexto social o para ayudarles a transformarlo. A ello se debe que el tratamiento de los saberes propios de los pueblos indígenas no se construya sobre los intereses, expectativas, necesidades e historia individual de los alumnos. De esta forma surge un autoritarismo del conocimiento cuya justificación se basa en la autoridad de los textos o en la palabra del maestro.

La ausencia de un tratamiento pertinente de los aprendizajes atenta directamente contra la generación sustantiva de los mismos, pues las personas le dan significado y relevancia a sus aprendizajes a partir del contexto y tradición cultural donde están insertas y, desde allí, amplían su comprensión y su acción sobre el mundo. Cuando en el proceso de aprendizaje no hay diálogo, se niega al sujeto de aprendizaje. Es sólo a través del diálogo interpersonal que se comparte la cultura y negocian significados, y donde el aprendizaje se vuelve significativo³.

Como afirma Víctor Molina, “el buen aprendizaje tiene lugar en procesos y contextos transaccionales, no en procesos meramente transmisivos, en los cuales el alumno logra intercambiar (negociar, diría Brunner) sus hipótesis, sus ideas, sus significados, con lo que aparece

en el libro, con lo que dice el profesor, con lo que plantea el otro alumno. Esto significa que los sujetos funcionan como entes interpretativos; incluso, yo agregaría, los sujetos que participan en el proceso educativo están funcionando en un ámbito interaccional, transaccional, dialógico, negociador”⁴.

En el caso de Villarrica, si bien no se menosprecia ni desconoce la cultura del entorno, tampoco se la valora. Incluso recurren a elementos del entorno natural y social en algunos trabajos pedagógicos, sin embargo no explicitan la diversidad social ni cultural de su localidad.

Hay actitudes de respeto hacia las diferencias locales, pero no hay un intento por trabajar pedagógicamente con la diversidad cultural. Los docentes están más preocupados de pasar la materia de los textos que indagar sobre los saberes culturales de los alumnos de modo de utilizarlos como herramientas de aprendizaje. En la escuela no hay espacio para que los niños expresen sus vivencias culturales, y cuando ello se da, no se le saca todo el provecho posible. En la escuela de Trairaico (Villarrica) se manifiesta preocupación por desarrollar en los alumnos una actitud crítica, pero no se le da importancia a que conozcan su propia historia, escrita por la comunidad.

Aun cuando la tradición es muy fuerte, como en la escuela del Cusco rural, y que a medida que se indaga se descubre que los niños mantienen aún una experiencia próxima con su cultura de origen (Lurigancho), la diversidad es apreciada como un problema y no como un recurso de aprendizaje, y quienes pertenecen a estas etnias son vistos en condición de desventaja pedagógica. En los casos de Creel y San Cristóbal de las Casas (México), la actitud tolerante y comprensiva de las maestras hacia sus alumnos esconde la percepción de imposibilidad de lograr el desarrollo pleno de las capacidades de los educandos debido a su condición étnica. Los alumnos parecen estar predestinados al fracaso escolar.

La cultura pedagógica no corresponde a las características culturales de las comunidades. Se continúa pensando en la pedagogía y no en las pedagogías. Se hace necesaria la construcción de una pedagogía endógena que corresponda a la naturaleza de los grupos que se atienden. En los casos de México y Villarrica, las interacciones de los niños se asientan en el aprendizaje comunitario. Éstos reproducen comportamientos de reciprocidad que son tolerados o resistidos por las maestras, quienes inducen al trabajo individual.

La normatividad obliga al profesor a hacer cosas que son antipedagógicas: se tiene que trabajar de determinada manera, con ciertos contenidos, con unas técnicas que el profesor debe replicar. En Chile, pese a que se ha entregado autonomía pedagógica para la adecuación curricular, se continúa actuando de manera tradicional, porque los docentes no han sido preparados para trabajar de otra forma. Además, al docente se le mide evaluando a los niños a través de pruebas de medición de la calidad de la enseñanza que no incorporan ni el factor cultural ni la lengua materna de los estudiantes. Las normas de evaluación son las que “mandan” en el sistema y los parámetros que está definiendo la pedagogía.

La lengua indígena también se hace invisible, no aparece como un indicador en la discusión de las capacidades académicas de los niños, como si lengua y aprendizajes no estuvieran directamente conectados. Más aún, en el caso de Creel (México), producto de la invisibilización de la lengua indígena se crea un silencio opresivo, respecto del cual la maestra termina hablando sola, o aceptando cualquier respuesta de los niños. Se crea la ilusión de que en el aula se produjo la comunicación.

Desde el punto de vista de la formación docente, los profesores manifiestan perplejidad o agobio pues, aunque algunos han recibido capacitación en EIB, ésta no ha sido una respuesta adecuada a las necesidades más complejas de los educandos indígenas o de escuelas multiculturales (niños

indígenas, mestizos, cholos, afrodescendientes o desplazados). Los docentes se quejan de no estar capacitados para enfrentar la situación de niños desplazados, cuya condición emocional y social es nueva (Colombia). En México la pedagogía y los contenidos nacionales arrasan con la posibilidad de que los maestros se hagan cargo de situaciones educativas donde intervienen factores sociales, económicos, lingüísticos y de pertinencia cultural. El docente, formado convencionalmente en las ideas de igualdad y homogeneidad, tiende a ignorar, desconocer, omitir y mantener las diferencias y privilegios. Se expresa una desintegración muy fuerte.

En Perú se presentan situaciones de educandos abrumados porque no saben cómo actuar ante la heterogeneidad lingüística y cultural, como ante las relaciones de discriminación y exclusión. No han recibido ni la orientación, ni los recursos, ni las herramientas adecuadas a la problemática que se les presenta. El discurso intercultural es superficial y se produce una escisión entre el discurso y la práctica; la negación de la diversidad individual de los alumnos (Santiago), o la visión fatal de que el niño es portador de un déficit cultural, muy difícil de manejar o respecto del cual se hace “lo que se puede”.

Los docentes suelen atribuir la falta de comprensión o asimilación de los niños a ellos mismos, desentendiéndose de su responsabilidad como profesionales de generar aprendizajes. Los servicios educativos que se prestan a los grupos vulnerables son de calidad inferior o mínima, pues parten del supuesto de que la cultura indígena de la que los alumnos son portadores es deficitaria. En el caso de México se acude con frecuencia a señalar la procedencia de “familias desintegradas” como una causal de fracaso escolar.

Las grandes concepciones educativas no han logrado vincularse a las prácticas cotidianas, lo que en definitiva genera un vacío pedagógico. Los maestros y maestras que trabajan en escuelas indígenas de México, Perú, y Colombia muestran una formación insuficiente para atender a los alumnos y alumnas de planteles que presentan problemáticas pedagógicas más complejas. En los casos vistos en Chile, ni siquiera han recibido formación en EIB y no forman parte de un programa que implemente este servicio. Las interacciones pedagógicas adecuadas se convierten en una excepción, que depende más de las capacidades personales del educador que de la formación que han recibido. La organización vertical de la escuela posibilita que algunos maestros tomen iniciativas personales y aisladas, de acuerdo al sentido común de emergencia, que no necesariamente corresponde al bienestar de los niños. Se valora al niño “dócil”, “trabajable”, maleable, aspectos considerados positivos porque facilitan la tarea del profesor. Sin embargo, ello parece estar dando cuenta de la expectativa de un niño pasivo y de un aprendizaje centrado en la asimilación de contenidos y no en la construcción de comprensiones.

El proceso de individuación y la expresión de la singularidad no se considera objeto de la educación, por lo que se pierde de vista el sujeto.

La escuela parece no ser concebida actualmente para atender singularidades, ni de comunidades ni de personas. Su objeto, en el contexto de un mundo centrado en la productividad, son los insumos (contenidos), los procedimientos (estrategias- metodologías) y los resultados (aprendizajes). En su afán de ser eficiente y competitiva, la sociedad contemporánea pierde de vista los sujetos en su real dimensión. El aprendizaje es concebido en su forma más externa, como componentes-conocimientos que es necesario incorporar, sin considerar que el aprendizaje significativo tiene un poder transformador de la persona, la comunidad y el mundo en su interacción. La singularidad de la comunidad y las personas provoca un problema y hace más complejo el trabajo pedagógico.

Educar de cara a los individuos y las comunidades en su especificidad genera conflicto. Por ello, la dualidad “identidad-diversidad” se convierte en problema. La singularidad (individual y colectiva) opera en forma negativa. Las reacciones son varias.

Cuando la escuela pierde de vista al sujeto, la identidad opera en forma negativa y lo que se procura es la homogeneización. Puesto que la identidad opera en forma negativa, las diferencias son objeto de ocultamiento. En concordancia con ello, los currículos escolares no contemplan la valoración de las diferencias culturales en el proceso educativo. No hay preocupación por dar a conocer la diversidad existente. Se aplica un currículo homogéneo, los mismos textos y las mismas formas de enseñanza para todos (Chile, Colombia, México, Perú y Brasil). Si bien hay escuelas donde se intenta una enseñanza intercultural, ésta es aún muy superficial y aparece más en el discurso docente que en las prácticas pedagógicas.

En algunas escuelas se da la tendencia a expresar la idea de que somos todos “iguales” y, por tanto, a negar las diferencias individuales para, supuestamente, no caer en discriminaciones (Brasil, Chile, Colombia, Perú). En La Amistad (Colombia), los docentes sostienen que implementar la cátedra específica de educación afrocolombiana sería discriminar a los grupos mestizos y blancos. En lugares como el Cuzco rural se tiende a subestimar tanto el fenómeno de la discriminación como el de la valoración de la identidad.

Otra forma de actuar es por medio de la mimetización; es decir, no hay un rechazo de la identidad indígena o de la raza negra, sino que ésta tiende a mimetizarse con otra para quedar del lado de la territorialidad asentada; se intenta disfrazar la identidad. No se niegan las diferencias, pero se enfatiza el discurso de la igualdad en derechos y obligaciones, que esconde la clasificación implícita de ciudadanos de primera y de segunda clase (México). “El deseo de igualdad oculta la diferencia” (Santiago). En Brasil, los niños y niñas negras manifiestan dificultad para aceptar su pertenencia racial, prefieren clasificarse como mulatos, o bien las niñas señalan directamente el deseo de poseer las características raciales de las blancas: ojos claros, cabellos lisos y claros.

Incluso hay quienes plantean la inexistencia de indígenas, acudiendo a la idea de la ausencia de indígenas auténticamente tales, o sea, de estereotipos asociados a figuras del pasado o a condiciones como el no hablar la lengua o no habitar en su territorio original (Santiago, Colombia). En el caso de México se justifica especialmente por la lengua. Los indígenas son los que hablan la lengua y habitan en la periferia.

La negación de la identidad puede ser tanto explícita como implícita. Si bien por parte de los profesores no existe discriminación abierta, evitando las distinciones raciales y étnicas, tampoco hay reforzamientos y reconocimiento de la diferencia cultural, con lo que implícitamente se la termina negando.

La ausencia de reconocimiento de la diversidad y singularidad de grupos y personas a nivel institucional coincide con la existencia de políticas educativas interculturales débiles en la formación profesional. En Lima y en Cusco hay apoyos y capacitaciones, pero no una formación más profunda. En México, si bien existe una política de interculturalidad, no se da una formación para abordarla. Existen políticas educativas, pero no tienen actualización pedagógica. Bajo la prevalencia del objetivo nacional de asegurar un servicio educativo que cubra al menos las necesidades más básicas, las particularidades no tienen mayor cabida (Santiago). Los particularismos culturales aparecen como un problema más entre otros considerados de mayor prioridad (drogadicción, alcoholismo, prostitución, maltrato infantil). La propuesta pedagógica de las escuelas está construida sobre los lineamientos curriculares de la Secretaría de Educación y no desde los intereses, expectativas, necesidades e historia individual de los y las estudiantes.

En unos casos, frente al intento homogeneizador y uniformador de la escuela, los alumnos reaccionan segregándose entre ellos. Bajo el discurso habitual de los docentes de no establecer diferencias entre los estudiantes, y que se les debe tratar por igual (Brasil, Perú, Colombia y Chile), lo que se esconde es una fuerte segregación, especialmente entre los alumnos de distintos estratos socioeconómicos, entre los de mejor rendimiento y los que se desempeñan peor, entre los más dóciles y los más disciplinados, y entre los que poseen ciertas características raciales típicas y los que tienen rasgos considerados más indígenas. En las escuelas urbanas de Santiago, lo que aparece es un espacio escolar territorializado donde cada grupo marca su lugar. En Brasil, al analizar la ocupación del espacio físico de la sala, los alumnos negros se sientan en los puestos de atrás, agrupándose entre ellos.

La reagrupación entre alumnos de igual procedencia en los recreos es también una manera de darse seguridad y confianza para fortalecerse y enfrentar discriminaciones. En el caso de Perú hay casos de agrupación por pueblos de origen. Los profesores observan que los niños se atraen según sus características: “Los mejores por un lado y los peores por otro”. En varios casos los docentes hacen el intento por romper con separaciones, pero las conductas de los niños reproducen la jerarquización social. En Perú, los docentes los mezclan en el curso, pero al salir del aula los niños se agrupan por procedencia. En Colombia, los afrocolombianos no se juntan con el resto, y tienen una doble pertenencia: son desplazados y afrodescendientes. Hacen muchas actividades de folclore y danzas en las que no involucran a niños blancos. Se da mayor segregación y resulta más difícil la aceptación de las diferencias cuando las razones que esgrimen para juntarse son de tipo socioeconómico; éstas refuerzan la separación cultural.

La tendencia a criticar, particularizar y ridiculizar las diferencias, y por tanto a aislarlas, convierte a quienes son distintos en objeto de escarnio público. Incluso las diferencias colectivas son más tolerables que las individuales. En algunas escuelas se muestra la tendencia institucional a reconocer y valorar las identidades colectivas, mientras las prácticas concretas niegan la diversidad individual de los alumnos (Perú, Colombia, Santiago, Brasil). Por tanto, el tema indígena y la cultura afrodescendiente, si se trata lo es de manera homogénea y uniforme, con base a estereotipos y no de manera personalizada. Las experiencias particulares de los estudiantes resultan amenazantes para los docentes. Otras veces el problema reside, según explican los profesores, en la cantidad de alumnos por plantel, lo que les permite conocer de sus tradiciones como grupos, pero no sobre las personas en forma individual, sus vidas o saberes previos.

En consecuencia, en varias escuelas, especialmente urbanas, existe rechazo o bien vergüenza de los alumnos y alumnas para identificarse activamente con su cultura de origen. La identidad es objeto de ocultamiento. En las escuelas de Santiago, los alumnos no desean tener contacto con sus lugares de origen o con sus raíces. No hay reconocimiento o aceptación pública de la ascendencia indígena a través de los apellidos. Se recurre a la mimetización más que a la negación de la identidad como estrategia para disimularla. Luego se vuelve a ser quien eres. Es un mecanismo de defensa, de adaptación frente a ambientes hostiles. Los niños de Cusco rural y de Lima sienten vergüenza de hablar su lengua por temor a ser discriminados. En Villarrica, donde los niños y los padres manifiestan interés en conocer su propia cultura y que ésta se enseñe al igual que su lengua, los profesores muestran gran indiferencia hacia la realidad cultural de sus alumnos.

Mientras la discriminación racial y étnica lleva al ocultamiento de la identidad indígena, afrocolombiana o negra en el Brasil, la afirmación de esta identidad es poco sistemática y contradictoria con otros mensajes de los mismos actores (docentes y directivos). Los profesores desconocen la realidad cultural de sus alumnos y su práctica docente se vuelve uniforme y rutinaria

(Santiago), incluso en aquellos lugares donde las familias y los niños muestran interés en aprender más acerca de su cultura originaria (Villarrica; Ubamux y La Moya en Colombia).

En los casos de Colombia, los alumnos migrantes indígenas y afrocolombianos son recibidos y tratados como un alumno más, sin tener en cuenta su contexto sociocultural, su situación emocional y las particularidades de su origen. Las escuelas operan de modo jerárquico, segmentario y autoritario. En ellas no se diferencia un estudiante de otro.

La identidad se ve erosionada en el proceso de escolarización y, por tanto, se convierte en una condición de vulnerabilidad para enfrentar la globalización⁵.

Quienes son discriminados se ven confrontados de manera constante entre su identidad y la imagen desvalorizada que les es transmitida por quienes los discriminan. La estigmatización se hereda. Padres e hijos comparten el peso de estar siendo señalados como inferiores, ignorantes y pobres. Se estigmatiza a quienes son de un determinado sexo, poseen ciertos rasgos fenotípicos, apariencia física, calidad o tipo de ropa, accesorios, refrigerio, a quienes hablan cierta lengua, poseen determinado apellido, pertenecen a una etnia, habitan o provienen de un lugar concreto.

La base de la discriminación la da, en gran medida, la diferencia económica. Para los profesores del Perú, el principal motivo que merma la identidad es de orden material. En Santiago, México y Brasil, también se menciona la variable de género como fundamental en la construcción del espacio simbólico, donde se instalan ciertos tipos de belleza, de estética corporal, de seducción. En Santiago, las niñas más flacas, más claras de piel y vestidas a la moda, tienen más éxito frente a las gordas, las oscuras y las menos a la moda.

El racismo está estrechamente vinculado con el estatus social. Un marcador de diferencias lo da la higiene, respecto de la cual la escuela se propone “civilizar”. La higiene se asocia con lo limpio, lo no contaminado, lo puro, lo blanco, todo lo cual proviene del mundo moderno. Aunque se insiste en que los discriminados tienen también sus recursos: orgullo, fortaleza, capacidad de apoyarse mutuamente (Perú).

Las respuestas, formas y mecanismos de reestructuración de la personalidad frente a la discriminación actúan con distintos grados de resistencia. Hay quienes se adaptan a la situación validando el estereotipo que se les asigna, pero amortiguando sus efectos negativos. Otros comprenden los significados asignados por el otro, y actúan en forma disruptiva, retando al otro, pero internalizando esa imagen. Hay quienes logran afirmar su propia identidad mimetizándose, confrontando, asumiendo retos, o aprendiendo del otro para usar ese conocimiento en su propia dinámica (México).

La consecuencia natural frente a la discriminación constante es la erosión de la autoestima, observable en actitudes como timidez, retraimiento, escaso rendimiento escolar y, de manera privilegiada, el silencio (México). Las prácticas y estereotipos más evidentes se advierten entre la sociedad dominante y las comunidades políticamente minorizadas, pero también entre culturas indígenas, las que sufren procesos de erosión identitaria, exclusión e invisibilización (asignada o asumida), que reflejan la persistencia de esquemas de clasificación basados en el prestigio. El sentimiento de vergüenza por el origen también merma la personalidad y sitúa a los niños en posición de fragilidad en la red de relaciones sociales marcadas por estereotipos y prejuicios.

Las personas suelen ser conscientes del estereotipo y algunas dimensiones de su uso, pero no de los efectos perversos que produce en la autoimagen de quienes sufren la discriminación. En el

caso del Brasil se habla de un racismo inconsciente, pues si bien los niños y niñas negras que lo sufren sienten la discriminación, no la logran identificar como tal y la silencian. Quienes la ejercen no están conscientes de las consecuencias nefastas de tales prácticas, pese a que demuestran poseer discernimiento para reflexionar sobre la situación vivida por los niños discriminados y reconocen que eso provoca un sufrimiento que debe ser evitado. Quienes son negros muestran dificultad para aceptar su identidad racial.

Una de las formas más comunes de discriminación es la invisibilización de los sujetos. No se sabe cuáles son las identidades de los niños, algunos valorados como inferiores son invisibilizados, como invisible es también su idioma.

Las identidades que se construyen sobre la exclusión adquieren un sentimiento de desarraigo y pueden derivar en lo que Castells denomina *identidades de resistencia*⁶, conducentes a la formación de comunas o comunidades que refuerzan la frontera de la exclusión. En Santiago esto es visible entre los alumnos, quienes se distancian tanto por las segregaciones que emanan de las prácticas docentes como de las propias relaciones entre los alumnos. Ello deriva en la formación de un espacio territorializado al que se aludía anteriormente.

Existe la tendencia a ser etnocéntrico, pero ante el anhelo de vivir en paz se necesita construir identidades abiertas, plurales y dinámicas; lo que Castells describe como *identidad proyecto*: de personas o actores sociales que toman de la cultura lo que necesitan para construir una nueva identidad, que redefinen su posición en la sociedad y buscan, asimismo, la transformación de la estructura social. Es cierto también que en las sociedades complejas de hoy, los procesos de socialización convierten en un laberinto las trayectorias individuales mediante las que se pretende aprehender la realidad social y donde la ecuación “un grupo social igual una cultura” no funciona para nada (Pujadas, 1993: 48). Las trayectorias individuales enmarcadas en una sociedad determinada van perfilando la construcción de la identidad, fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Molina, 2002). El sujeto es alguien para sí mismo y para los demás en un ámbito social.

En las escuelas se tiende a ignorar el fenómeno de construcción de identidades como parte del proceso de individuación, lo que acrecienta el problema de la discriminación, dejando al devenir las consecuencias que esto pueda traer en la formación de la personalidad, la inserción laboral y la convivencia humana. Ante las situaciones de exclusión y sometimiento cultural, étnico y racial, los alumnos tienden a actuar de manera aislada, silenciando la experiencia y el sentimiento de exclusión. La tendencia es la de formar identidades cerradas, autárticas, defensivas, que no quieren vínculo, que lo rechazan, solitarias unas veces, otras segregándose en grupos territoriales dentro del espacio escolar y fuera de él, frágiles ante la cultura mediática o pasivas ante el diálogo democrático. Esta ausencia en la formación seguramente deriva en una formación de sujetos inseguros para insertarse en el mundo laboral y profesional, que es uno de los objetivos claves de la formación en la escuela.

Respecto a la convivencia en la diversidad

En la construcción de identidades no sólo se construye un “nosotros”, sino también la alteridad, y en esta construcción se etiqueta al “otro”, al “diferente”. La discriminación está impregnada de emociones negativas (resentimiento, desprecio, odio) que se manifiestan en forma de exclusión. El otro es una parte de uno mismo en una versión negada o renegada.

La discriminación se sustenta en un concepto de identidad, y al mismo tiempo de distinción y de superioridad (México).

Desde la sociología, hoy día se prefiere hablar en términos de discriminación cultural (de una cultura compartida) más que de discriminación racial, puesto que no se acepta la noción de que los grupos humanos puedan diferenciarse en términos de su constitución genética o biológica, es decir, de raza. El racismo es más bien un conjunto de creencias respecto a las características fenotípicas que, a menudo, lo que intentan es explicar y/o justificar el fenómeno de la raza (Rex, 1986; Giddens, 1991). El racismo viene a ser un sucesor inmediato de la actividad de clasificación de las “razas humanas” (distinguidas por sus caracteres morfológicos, supuestamente fijos y hereditarios), taxonomía elaborada por los primeros naturalistas-antropólogos del siglo XVIII⁷.

La problemática racista tiene un carácter subjetivo, construido social e históricamente; por ello, la sociología norteamericana ha desplazado el marco de referencia de la raza hacia la cultura, y a preocuparse de las relaciones interculturales entre grupos. Los conflictos de raza en el mundo moderno se terminaron confundiendo con los conflictos de clases.

En cualquier caso, se empleará la distinción de racismo, discriminación étnica o cultural para referirse indistintamente a las relaciones de dominación, exclusión, persecución, destrucción o negación del otro, ya sea que ésta se fundamente en razones biológicas, de conductas, personalidad o cultura. Así, la discriminación se define de manera amplia como sinónimo de exclusión o de rechazo a la alteridad.

En México, más que discriminación racial se expresa una *percepción racializada del otro*, sobre todo en escuelas donde hay más mestizaje. Se basa en el fenotipo, pero le agrega cuestiones de etnia y de clase (es feo y es pobre). El punto de vista para calificar al otro es la apariencia. Sin embargo, lo dominante en término de exclusión no es lo fenotípico, sino un rechazo por comportamiento distinto.

En el caso de Colombia, los alumnos afrocolombianos discriminados convierten en un valor el motivo de su discriminación, la que, aun cuando comporta rasgos físicos, se expresa en términos de cualidades de la personalidad y de capacidades. Las niñas afrodescendientes se sienten orgullosas de su raza, por el desplante, la alegría para vivir y la facilidad para expresarse a través de la música y el baile. En Santiago se parte por los rasgos fenotípicos, pero lo que hace la diferencia es el apellido. En Villarrica se hacen alusiones a veces graciosas destacando los contrarios: “Es linda la niña; es zarca”... “aunque es morenita, es bonita”. En el caso del Brasil, tanto niños como profesores suelen rechazar a niños/as mestizos/as, negros y pobres por su bajo rendimiento escolar y precarias condiciones de higiene. Por otro lado, las niñas blancas son consideradas más inteligentes, de mejor comportamiento y más queridas. En Perú, la diferencia más difícil de aceptar es la de origen: ser andino y hablar quechua.

El factor socioeconómico interviene en todos los casos: pobreza y rasgos indígenas, residencia, color de piel, costumbres y capacidades intelectuales, van unidos.

La ignorancia o minimización del conflicto racial, étnico o cultural, evita asumir la responsabilidad institucional de la discriminación escolar.

A menudo, en las escuelas de Brasil se intenta presentar la inexistencia de conflictos raciales para decir que se garantizan las condiciones de igualdad de aprendizajes para todos. Sin embargo, una vez entrado en un clima de confianza, se reconocen situaciones de discriminación. Del

mismo modo, en otros países los conflictos son vistos como algo normal, ante lo cual no vale la pena ninguna intervención, menos reflexionar, en tanto es algo inherente a lo humano. Es mejor dejar que los problemas se resuelvan solos, con el tiempo, y que los niños se adapten a ellos. El docente suele ubicarse en el lugar del espectador pasivo, ya sea porque no se atreve o no sabe cómo intervenir.

La discriminación y la desigualdad se hacen presentes de manera “naturalizada”, mediante mecanismos simbólicos y acciones cotidianas, de forma tan sutil, que forma parte del pensamiento dominante en la sociedad, a un grado tal que se hace casi imperceptible. De esta manera se conserva una estructura social racializada y jerarquizada, como dimensión fundamental de la organización social y de los significados culturales producidos al interior de la comunidad (México).

La negación del conflicto de discriminación, o la desvalorización de sus efectos por parte de los profesores, opera a través del mecanismo de justificación que considera como algo “natural” las actitudes discriminatorias entre los niños. Mientras los discursos niegan la existencia de dichos comportamientos y reafirman el pluralismo, crece la ceguera ante dichas prácticas y los conflictos que surgen son tratados como “normales”. También se minimizan los conflictos raciales diciendo “son cosas de niños”. O bien, los conflictos se les atribuyen a los estudiantes por su mala conducta y no por la situación de discriminación que sufren. O se relativiza su importancia porque esta es sólo una discriminación más entre tantas otras, como la de género y la que se da por factores socioeconómicos.

Otra forma de negar el conflicto étnico es reduciéndolo al ámbito de lo personal: se individualizan los problemas y éstos se atribuyen a personalidades sensibles, tímidas, pero no se las relaciona con la discriminación institucional. A través de los mecanismos que ocultan la discriminación se evita tomar conciencia de cómo opera, de las jerarquías entre grupos y de las formas en que éstas se reproducen socialmente. Una de las lógicas que actúa detrás de esta negación o minimización del conflicto es la de “no querer ver” la discriminación como un conflicto recurrente, representativo de una dinámica social, puesto que una vez “visto” tendría que ser asumido como tal y enfrentar el imperativo de “hacerse cargo” de él, de responsabilizarse por su confrontación y resolución institucional. Se tiende a minimizar el conflicto, pues hay dificultad para asumirlo. En México, cuando el docente logra reconocer la discriminación, la justifica en razón de privilegiar a quienes han logrado un mejor desempeño académico u otros motivos.

La carencia de formación docente en estos aspectos revela también la ausencia de responsabilidad política en torno a una pedagogía promotora de la convivencia democrática y pluralista. Al no haber sido formados en este tema, la respuesta y tratamiento de la situación discriminatoria queda ligada al azar e iniciativa individual de cada docente, en función de su experiencia personal. La tendencia a asumir la intervención docente como asunto individual y no institucional convierte la situación de discriminación en un reto personal, de mayor o mejor lucidez, creatividad o calidad profesional, cuestión que no logra más que desvirtuar el problema y sacarlo fuera de la responsabilidad de la escuela y, en la mayoría de los casos, trasladarlo hacia los padres de familia. En aquellos casos en que, como en Pukllasunchis (Perú), los docentes han recibido algún tipo de formación al respecto, también se enfrentan limitaciones para asumir el problema de manera institucional.

Hay una cierta normalización de la discriminación también entre los niños, al calificar esos conflictos como peleas de niños o justificarlas por el comportamiento del niño o niña negra. Hay casos, tanto de niños negros como blancos, que identifican perfectamente situaciones vividas como racismo, incluso conocen la ley antirracista, pero no comunican esas experiencias en casa.

Éstos no les cuentan ni a sus padres ni a sus profesores que han sido o que son víctimas de discriminación. Al llamárseles por sus apellidos en forma peyorativa con algún apodo, o ser objeto de burla por sus características físicas, pueden reconocer que están siendo discriminados. En otros casos no logran identificar la discriminación racial o étnica como tal, pero perciben un trato diferenciado, sienten malestar o una carencia. Lo que notan es que se les margina del trabajo grupal, se les aísla o no se les toma en cuenta.

La broma opera entre los alumnos y alumnas como un medio para disimular actitudes discriminatorias. El que es discriminado se siente paralizado ante la discriminación; no se considera importante su sufrimiento. Tampoco los niños asumen el conflicto y los docentes no generan un diálogo que lleve a los niños a percibir diferencias y a respetarlas. Cuando los docentes se refieren al tema, lo hacen de manera general y en forma de recomendación o sermón, pero no de manera reflexiva y crítica respecto a quienes son discriminados o quienes ejercen la discriminación.

Existen ejemplos, sin embargo, de alerta a la discriminación por parte de la familia, como la mamá que prepara a su hijo para enfrentar posibles situaciones de discriminación, para que sepa el motivo que la origina, no sienta vergüenza de sus características físicas y visualice posibles respuestas. Hay también blancos, en los casos del Brasil, que consideran necesario dialogar sobre estos temas en casa o negros que asignan a la escuela un rol importante en este sentido. Sin embargo, lo más común es no reconocer en sí mismos comportamientos prejuiciosos y de exclusión racial o cultural, o no dar relevancia al tema cuando se materializa en un conflicto.

En familias blancas se procura evidenciar la ausencia de racismo en el espacio familiar, se concibe como un hecho del pasado, ya superado, o como algo que ocurre en la sociedad en general, especialmente en el mercado de trabajo, pero no en las relaciones personales. Existe unanimidad en reconocer que existe un tratamiento igualitario en el cotidiano escolar por parte del colegio, lo que no siempre ocurre entre los niños. Pese a ello, y al mito existente de la democracia racial, tanto las familias negras como blancas reconocen que hay un retroceso en la sociedad, y desean educar a sus hijos para una convivencia más respetuosa y que se dicten políticas públicas para abordar esta situación. En general, se percibe un análisis incipiente del conflicto racial y de la diversidad cultural (Brasil).

Se da una tensión no resuelta entre la formación ética y la formación cognitiva.

Un aspecto central del modelo del currículo tradicional es su pretensión de objetividad, cuando se refiere a las formas de conocimiento e indagación que se mantienen alejadas del caótico mundo de las creencias y los valores (Giroux, 1990). Se repite la lectura acerca de una tensión no resuelta entre ratio y modos de vida, o entre razón instrumental y razón sustantiva⁸. Si bien la escuela de la modernidad se ha visto superada en su orientación iluminista de socialización del saber “universal”, tampoco le basta configurarse con base a criterios de eficiencia y eficacia en función del logro académico, la escolarización y la eficiencia en el manejo de recursos.

La misión fundamental que se plantea al maestro sigue siendo instruir en torno a un programa establecido que el niño debe incorporar a su acervo cultural. La educación pareciera transcurrir a nivel del intelecto o la mente, sin implicar las otras dimensiones del ser. En San Juan de Lurigancho se valora al niño serrano por ser callado como una actitud favorable al aprendizaje, la que se funda en la cualidad pasiva con que se concibe al aprendiz, y la primacía de la mente con que se concibe el conocer y el comprender. Puesto que no se ve la ligazón que se da entre aprendizajes de orden

cognitivo y formación ética y política, la diversidad es vista como un inconveniente. Resulta un problema que los niños sean como son, en lugar de que justamente la tarea pedagógica consista en coordinar emociones y lenguajes (significaciones) en torno a la reinterpretación de sí mismo, los otros y el mundo en una red de interacciones. Aún se mantiene la idea de que el mundo es otro independiente del sujeto que lo observa y conoce⁹. Esta separación impide abordar la cuestión de la enseñanza desde su triple dimensión indivisible: lenguaje (significaciones o representaciones), emociones y cuerpo. Al no abordar la educación desde el sujeto que aprende, fragmenta a las personas, provoca una especie de “esquizofrenia del aprendizaje”, pues pretende desconectar al aprendiz de sus propias percepciones e interpretaciones.

Desde otro ángulo, el régimen escolar rígido, despersonalizado, jerárquico y autoritario ha comenzado a ser desbordado por las demandas sociales de niños y jóvenes, cuya cultura y conflictos sociales no están representados ni en la institucionalidad educativa ni en los programas educativos. Pese a ello, las escuelas y sus actores (principalmente docentes y directivos) no logran ver y menos abordar la nueva concepción jurídica del niño y el adolescente como sujetos de derecho y responsabilidad. No es novedad que los objetivos transversales estén en segundo plano respecto a los objetivos de orden cognitivo. En consecuencia, la formación para la convivencia intercultural, la capacidad de reflexionar sobre las relaciones que se establecen y que se fomentan en la escuela (cultura escolar) son aún cuestiones muy nuevas, que escasamente se visualizan y se abordan como parte intrínseca del proyecto educativo institucional.

Algunos suponen que la formación contra la discriminación es de responsabilidad de la familia. A ella correspondería la tarea de formar e informar. Así lo asumen algunas familias que preparan a sus hijos para enfrentar esta realidad, para aprender a defenderse, saber qué decir sin que les afecte tanto. Lo cierto es que, en todos los países del estudio, la responsabilidad por la creación de una cultura de respeto y valoración del otro no forma parte de la mayoría de los proyectos pedagógicos institucionales. En el caso de Brasil se concluye que la escuela tiende más a oprimir que a incluir.

Los maestros están formados ideológicamente en valores, pero no tienen una formación para reconocer dónde y cómo se aplican estos valores. La formación que reciben es prescriptiva; es decir, pueden reconocer cuáles serían los comportamientos esperados, pero no saben cómo aterrizarlo a la convivencia. Si bien los niños reconocen sus conductas, no se les lleva a discutir o analizar estos comportamientos. El niño tiene percepción, reconoce el valor a aplicar, pero no logra reaccionar porque está en la horizontalidad con sus compañeros. Hay una especie de costumbre de aplicar la solución sin haber analizado los valores en tensión, las responsabilidades implicadas, las consecuencias y efectos en las personas. En Ciudad Valles se advierte incluso cómo la maestra comparte con los niños comportamientos agresivos e intimidatorios, cómo se muestra indiferente frente a las peleas y cómo, en ocasiones, intenta controlar la situación con amenazas y forcejeos, lográndolo pocas veces.

Sin grandes cuestionamientos, la escuela ha continuado ese proceso civilizatorio de imponer los valores de la doctrina católica y los valores patrios. La historia y el civismo han estado al servicio de la homogeneización cultural, de universalizar en torno a un modelo ideal de ciudadano. En México, a partir de 1985, cuando se comenzaron a tratar los temas de valores en la escuela, la tentación fue dejarlo ahí, como un asunto de conocimiento de los valores en abstracto, sin traducirlo en su vivencia o contraste con la experiencia. Aún hoy, pese a que la participación democrática exige abrirse a un mundo diverso, no se trabaja en torno a los valores de la convivencia, el diálogo, la reflexión intercultural. En Villarrica se aprecia el caso de dos escuelas en que el

profesor mantiene el valor de la cooperación por sobre la competencia, como valores heredados de la reciprocidad propia del mundo mapuche, aunque esto surge de manera inconsciente. En México se muestra la escuela de Tlahuitoltepec, Oaxaca, donde los lunes niños y profesores se ponen el traje de fiesta tradicional de los ayuujk para realizar los honores a la bandera nacional. El traje iguala a maestros y estudiantes, conservando los signos que les son propios a su cultura. Sin embargo, la norma muestra la ausencia de libertad en la escuela para formar en torno a valores propios de los grupos. Aún se alinea en torno a la antigua concepción de formación cívica como conocimiento y reverencia a los valores patrios.

Se mantiene un “doble estándar”. Mientras existe el discurso de la convivencia, el respeto y la tolerancia, se dan comportamientos de exclusión, invisibilización y estigmatización basada en estereotipos. El docente, formado convencionalmente en las ideas de igualdad y homogeneidad que esconden diferencias y privilegios, a menudo no atina a resolver esta compleja trama desprendida de interacciones desiguales e inequitativas. Tampoco muestran, en la mayoría de los casos, poseer las competencias para controlar la violencia en la sala, y en varias ocasiones aparentemente no se dan cuenta o prefieren ignorar lo que ahí sucede.

El aislamiento, la ausencia de reflexión colectiva y una cultura de gueto disciplinario dificultan la construcción de una organización escolar democrática.

El modelo de currículo dominante aborda el conocimiento como una esfera de hechos objetivos respecto de los cuales los docentes son simples transmisores y administradores. Bajo esta concepción, los maestros deben ocuparse de focalizar los contenidos a entregar, la metodología a emplear y los reajustes a introducir, una vez evaluados los resultados (Giroux, 1990: 49). En otras palabras, la cuestión que actualmente les incumbe –como mandato social y como meta autoimpuesta– es la de ocuparse de los contenidos, procedimientos y resultados. No existe o no se da una visión crítica ni del currículo ni de la función social y cultural que cumple la escuela. Aún está lejos la construcción de una cultura democrática de la escuela que impulse a los docentes a aliarse entre sí para desarrollar nuevas formas de relaciones sociales, que incluya tanto la enseñanza como la organización y administración de la política escolar. En este sentido, la no percepción o invisibilización del racismo o la discriminación cultural se refuerza con la ausencia de reflexión docente, no sólo sobre la construcción de una convivencia respetuosa de las diferencias, sino sobre todos los ámbitos de las relaciones humanas y las prácticas pedagógicas al interior de la escuela.

En el caso de Brasil, los docentes manifiestan cierta dificultad para identificar situaciones de discriminación, tanto desde ellos mismos hacia los alumnos como de los alumnos entre sí. Muchas veces, los docentes atribuyen el problema a otras personas, a otras instituciones, o a la sociedad en general, y no logran pasar de la crítica a la autocrítica. Existe la costumbre de situar el problema de la discriminación fuera del ámbito de la escuela, pese a que mencionan casos a medida que se va profundizando el tema en la conversación. Con ello evitan declarar el conflicto y tomar cartas en el asunto.

En otras ocasiones, los docentes no visualizan los factores externos que condicionan la discriminación escolar, como las situaciones sociales, históricas y estructurales. No tienen conciencia de la desigualdad de oportunidades como consecuencia de problemas sociales (Perú), reduciendo así el problema a una cuestión pasajera. La dificultad de pedagogos y directivos para reflexionar sobre el problema en que están inmersos, y su incapacidad para distanciarse de su experiencia les impide sistematizarla, analizarla, compararla y discutirla (Perú). Del mismo modo,

les cuesta relativizar lo “propio” y “lo otro”, y plantearse la idea de aprender de la alteridad. En Villarrica, los docentes muestran una escasa capacidad crítica y autocrítica para reflexionar, revisar y perfeccionar, de manera habitual, su práctica docente.

Cuando identifican el problema de la discriminación, tampoco saben cómo abordarlo. No existe claridad acerca de cuáles procedimientos y actividades serían los adecuados para trabajar el tema de la diversidad cultural y el combate a la discriminación o el racismo. Se cree que ya es un asunto superado históricamente y que insistir en él sería redundante. Por lo mismo, no es una cuestión que se aborde en los cursos de formación docente (Brasil, Perú). Muchas veces, la reacción es de perplejidad. Descubren una serie de problemas que no saben cómo procesar. La imposibilidad de reconocer los síntomas del problema conduce unas veces a la negación de los mismos, y otras a dejar que los problemas los resuelvan los mismos niños: que solos se adapten con el paso del tiempo, que acepten lo que les toca vivir o lo tomen de manera más trivial, como una broma, o como algo pasajero.

El mandato social de la escuela es muy fuerte, y frente a ello la respuesta que les toca es dejar que las cosas pasen. Los directores o subdirectores delegan a su vez la responsabilidad en los docentes. Sienten que no pueden resolver ese tipo de conflictos, que las familias se tienen que hacer cargo. En ocasiones llaman a los niños y les piden que cambien su conducta; llaman a los padres para que les ayuden a corregirse en sus errores, y llaman a los docentes para que resuelvan porque están más cerca de los niños.

Las relaciones entre profesores tampoco son objeto de reflexión para la construcción de un clima escolar de respeto a la diversidad, confianza y colaboración. En general, se aprecian relaciones complejas, sobre todo por la poca claridad entre subordinación-expresión de opiniones-confusión de normatividad. Se expresa la creencia de que es necesario hacer valer los propios derechos, con lo cual se forman grupos opuestos al interior de la escuela (Perú). Entre los docentes existe poca tolerancia, un constante enfrentamiento defensivo y una débil capacidad para escuchar. A su vez, el director es visualizado como el encargado de la infraestructura, el constructor, y al mismo tiempo como quien debería ocuparse de mejorar las relaciones entre docentes, padres de familia y alumnos.

Algunos maestros de origen andino se avergüenzan de ello, lo que muestra escasa valoración de su identidad y los sitúa en una frágil posición para visualizar y abordar pedagógicamente el problema de la discriminación (Perú). Al mismo tiempo, los casos muestran que los profesores son los preservadores de la cultura en muchos lugares, quienes se ocupan de mantener vivas las tradiciones y darle valor a lo que la comunidad considera como propio. En este sentido se observa que, por lo general, los docentes trabajan en forma muy aislada. “No es costumbre analizar colectivamente los problemas que cada uno enfrenta; como tampoco es costumbre preparar proyectos con responsabilidades compartidas para apoyarse mutuamente en su gestión, y tampoco es usual compartir las experiencias exitosas de cada quien, y menos, estudiar las condiciones que permitieron el éxito o el fracaso de tal o cual proyecto”¹⁰.

Relaciones jerárquicas, autoritarias y discriminatorias dan cuenta de una fractura social que se mantiene en el currículo oculto.

La convivencia democrática en la cultura escolar debiera sustentarse en una pedagogía constructora de sujetos como personas de derechos y responsabilidades. Ello implica hacer visible

el currículo oculto en el que se asientan las relaciones interpersonales entre todos los actores de la comunidad escolar, y de manera importante entre familia y escuela. La cultura escolar, cuando es asumida, hace viable la convivencia escolar y crea las condiciones para que en el currículo explícito se reconozca y se promueva la diversidad y el pluralismo. Sin embargo, las experiencias de las escuelas demuestran una cierta ceguera en la manera de actuar de los docentes, que prefieren hacerlo ocultando conflictos y prácticas excluyentes, contrarias a los discursos pluralistas y reivindicatorios del derecho a la diversidad, que ellos mismos defienden. Los profesores sienten que no están preparados para resolver conflictos, entonces dejan que se “resuelvan solos”, que “los chicos se adapten”, “que pase el tiempo” y las burlas las “tomen como bromas”. Se niega el problema por la imposibilidad de reconocerlo. Lo que está en la penumbra prefiere dejarse ahí.

La fractura social se infiltra veladamente en la escuela urbana dando cuenta de problemas sociales, como la violencia, la droga, la delincuencia, la prostitución infantil, condiciones que suelen acompañar la marginalidad económica. En la realidad urbana de Santiago, los alumnos acuden a la escuela como un espacio-refugio, aunque la cultura escolar termina por reproducir de otra manera la convivencia social, marcada por la violencia, el desprecio y el desinterés por el otro, como por la falta de oportunidades y la situación de pobreza. Ello se traduce en una convivencia escolar atravesada por las burlas, descalificaciones, racismo, resentimiento, machismo y discriminación de la mujer. La discriminación étnica opera a través de la ridiculización y la burla entre compañeros, reforzada por los rasgos físicos asociados a lo indígena, al color de piel y al apellido. Los alumnos resienten la exclusión social de la que son objeto y la reproducen segregándose entre ellos, haciéndola así más tolerable, lo que les permite a su vez diferenciarse entre ellos y contrarrestar el esfuerzo homogeneizador que ejerce la escuela (Santiago). El caso particular de las escuelas de Santiago refleja la situación de los pobladores que fueron desalojados de otras áreas de la capital y su sentimiento es el de haber sido excluidos, expulsados, que los sacaron de donde eran. La población indígena en la ciudad de Santiago está totalmente dispersa, salvo excepciones de agrupaciones intencionadas. La política del subsidio habitacional los separa. Frente a esta situación, el espacio escolar se construye sobre la base del control disciplinario para frenar momentánea y superficialmente la expresión de una realidad que aparece amenazante (Santiago). La actitud emocional de los docentes suele ser de resignación. Consideran muy difícil lograr cambios profundos que permitan a los alumnos aprovechar las oportunidades educativas que les ofrece la escuela y terminar con el abandono escolar.

Esta fractura social se conserva en la distancia que separa el mundo de los profesores del de los alumnos, mundo del cual los docentes tienden a mantenerse alejados, desconociendo quiénes son sus alumnos, e intentando ignorar la realidad cultural y social que los condiciona. En la escuela oficial de Tlahuitoltepec (México), la distancia entre maestros y alumnos está muy demarcada por el extrañamiento cultural, puesto que los maestros son nativos y hablantes de la lengua asimilados a la cultura nacional, respecto de los niños y sus padres pertenecientes a la cultura mixe. La lengua indígena se deja fuera del proceso de enseñanza-aprendizaje, ello provoca ausencia de comunicación en la relación profesor-alumno, afecta fuertemente la posibilidad de aprendizaje y cuestiona el sentido mismo del espacio educativo.

La agrupación y agresión entre niños no sólo surge como un intento de fortalecimiento identitario defensivo, sino por un deseo profundo de que el otro lo vea. Otras veces la respuesta es el aislamiento y silenciamiento. En el caso de los rarámuri son acusados de aislarse, se recluyen evitando el espacio de contacto y el de agresión. En ocasiones, como en Ciudad Valles, tratándose de un contexto indígena, asumen individualmente el reto de ser como los están definiendo y

responden con agresión, desembocando en conductas disruptivas. En el caso de Colombia, los afrocolombianos se consideran más alegres y lo que hacen es imprimirle a los grupos alegría, mientras los docentes lo perciben como indisciplina.

Es también observable que los códigos de relación y los valores propios de cada cultura no son asumidos por la escuela o bien se adoptan de manera inconsciente, como en el caso de Villarrica, donde la relación de reciprocidad que caracteriza a la cultura mapuche es aprovechada en dos escuelas a través del trabajo con metodologías participativas y cooperativas en el aula. En el contexto de una escuela apareció la envidia como una manifestación de la singularidad de la visión mapuche. La envidia expresa un mecanismo de interrelación que tiende a minimizar la estratificación social, y regula un desequilibrio en las relaciones sociales. Sin embargo, el docente lo desconoce y la escuela no trabaja sobre estos temas¹¹. Asimismo ocurre con la nieta de una *machi*¹², cuya formación no sólo pasa inadvertida para la escuela, sino que incluso es despreciada por la profesora. La promoción del respeto y la valoración de la diversidad entre los niños y niñas no pueden prescindir de la consideración de la cultura, de las relaciones y los valores propios, porque éstas determinan a priori las formas de concebir al otro y señalan caminos particulares para la promoción del pluralismo cultural.

Las relaciones al interior de los equipos profesionales demuestran mantenerse en el terreno de lo “inadvertido”. No se asume el flujo y las formas de relacionarse como expresiones de una visión de escuela. La organización y gestión de centro escolar no forma parte del entramado curricular. En el caso del Perú, en la relación de los docentes con la autoridad (directivos) se da una aceptación implícita de su existencia jerárquica, aunque esta aceptación entra en conflicto con la necesidad de expresar opiniones o deseos. Se confunde el plano de la subordinación, la expresión de opiniones y la normatividad. Muchas veces, autoridades y subordinados entran en descalificaciones violentas. El problema es que no se dan canales para el diálogo con la autoridad, lo que conduce a la respuesta violenta, a la burla, al comentario y hasta al llanto cuando no se puede o no se sabe cómo establecer autoridad frente a una conducta que escapa a la competencia del maestro. En definitiva, no se concibe ni se ejerce un tipo de autoridad legitimada y democrática.

Con frecuencia, los profesores se discriminan entre sí, lo que acaba a veces en rencillas que no se asumen conscientemente. La broma es un instrumento recurrente en la relación entre docentes, con la que se disimulan actitudes discriminatorias, argumentando que con ella se favorece el clima organizacional. De esta manera se convierten en aceptables actitudes agresivas y de violencia verbal basadas en estereotipos y prejuicios. El desprecio de los otros por su origen o situación económica es disfrazado por la broma o es intelectualizado mediante la argumentación técnica supuestamente imparcial.

En el caso de Colombia se dan relaciones conflictivas entre los diversos actores. En primer lugar, se produce un quiebre en las relaciones entre la comunidad y la escuela. Las prácticas pedagógicas que la comunidad desearía están lejos de ser las que se llevan a cabo, lo que abiertamente ha conducido a un congelamiento en el diálogo del colegio Ubamux con la comunidad indígena muisca. Las diferencias en el trato van dirigidas a alumnos con problemas de comportamiento o falta de atención, quienes son ubicados en la parte posterior de la sala. Los alumnos desplazados también son reacios a confesar su situación por temor a ser señalados. En el caso de los alumnos afrocolombianos, aun cuando no se les discrimina abiertamente, se hace pasivamente al ignorar su situación cultural bajo la argumentación de que es necesario integrarlos a la escuela, lo que implica no hacer evidentes las diferencias. Sin embargo, en estos casos la discriminación por diferencias raciales o étnicas no se evidenció. En este sentido, la estructura escolar discrimina más bien verticalmente, en la relación profesor-alumno.

Respecto a la pertenencia o equidad cultural

En esta línea se quiere visualizar si la escuela propicia una educación incluyente y atiende a sus alumnos y alumnas disminuyendo al máximo la desigualdad de oportunidades con que ingresan y permanecen en ella, cualquiera sea su condición cultural o social. Para ello se observó la presencia o ausencia de diversos programas de atención a la marginalidad social o cultural, en la perspectiva de su contribución a la inclusión social y cultural de los alumnos.

La inclusión escolar suele concebirse como un problema de acceso a la escuela. Sin embargo, una vez dentro de ella, los alumnos no son asumidos culturalmente en plenitud.

“A veces, la inclusión se percibe tan sólo como un movimiento que pretende incorporar a escuelas comunes a aquellos alumnos que están fuera de ellas. Y se piensa que éstos están incluidos desde el momento que están en la escuela común. Sin embargo, desde nuestro punto de vista, la inclusión es un conjunto de procesos sin fin, ya que también supone la especificación de la dirección que debe asumir el cambio, y esto es relevante para cualquier escuela, independientemente de lo inclusivas que sean su cultura, sus políticas y sus prácticas. La inclusión significa que los centros educativos se comprometen a hacer un análisis crítico sobre lo que se puede hacer para mejorar el aprendizaje y la participación de todo el alumnado en la escuela y en su localidad”¹³.

Desde la perspectiva de la educación intercultural, la exclusión de los niños indígenas de las escuelas se explica por la mala implementación de los programas de EIB, los cuales aún no logran ofrecer una adecuada pedagogía de la diversidad, una incorporación cabal del idioma indígena en la enseñanza y una evaluación pertinente y lingüísticamente adaptada. Por el contrario, las evaluaciones nacionales de medición de la calidad de la educación son siempre en español y se convierten en mecanismo de descalificación de la educación indígena. Asimismo, los concursos en educación los ganan las escuelas donde se enseña en castellano y hay un mejor dominio de este idioma. Ninguna de las escuelas del estudio de México había ganado algún concurso organizado por la Secretaría de Educación Pública. En este sentido, la jerarquía y el prestigio entre los dos sistemas, el indígena y el regular, destruye el sentido de las compensaciones. En México, la escuela indígena no logra el nivel de calidad esperado y, por lo mismo, no son preferenciadas por las familias al momento de su elección. Tampoco son las más valoradas socialmente porque reciben los maestros menos capacitados y con menor experiencia¹⁴. Intentando mejorar esto, en este país se creó la licenciatura en educación preescolar y primaria para el medio indígena, pero al momento de hacer contrataciones, a los maestros no se les prefiere por ser indígenas. Sobre medidas de fortalecimiento de la diversidad gana la expectativa de posicionamiento social dentro del marco de la cultura mayoritaria; ser indígena en la actualidad no es visto como funcional al progreso.

Respecto a la cobertura de los programas de educación intercultural bilingüe, se constata el hecho de que en todos los países su implementación se da fundamentalmente en zonas rurales. Hay un problema de concepción respecto a que la educación intercultural es para población rural indígena. Esto es contradictorio con el hecho de que, por ejemplo, en Santiago habita el 40% de la población mapuche. Lo mismo ocurre en Perú. Su implementación depende de manera importante de la presión política y la demanda de las organizaciones indígenas. En México, esto es evidente en estados como el de Oaxaca o Chiapas. La perspectiva multicultural se trabaja más en donde se concentra población indígena, afrocolombiana en el caso de Colombia, y en zonas rurales, y no hay una política que atienda la multiculturalidad en lugares de confluencia de estudiantes de distinta procedencia, en las urbes o sitios de frontera.

En México, la realidad de las escuelas estudiadas demuestra que hay muchas acciones que se emprenden para mejorar los aprendizajes, pero con poca eficacia debido a una concepción universalizadora del conocimiento y del acto de conocer. Es así como los contenidos, dinámicas escolares y textos de estudio que reciben las escuelas provienen de una única propuesta educativa nacional, pese a que varias pertenecen a programas de EIB. Esto significa que se traducen los textos de las asignaturas a diversas lenguas indígenas, en cuyo caso los contenidos no son culturalmente pertinentes. En la elaboración del material educativo se visualiza a los indígenas uniformemente, como si se tratara de una sola identidad. El resultado es que se crean los materiales sin finalmente emplearlos.

La escuela pública y las entidades locales responden a las dificultades de aprendizaje con una visión de servicio extraordinario más que de derecho básico a la educación.

Las respuestas de las instituciones ante los niños con “dificultades de aprendizaje” o de conducta obedecen más bien a la iniciativa individual de los maestros, más que a una política de la escuela donde el refuerzo de la singularidad forme parte del proyecto educativo institucional. Por su cercanía con los niños, muchos docentes asumen la tarea de “nivelar” como un asunto de preocupación personal, fuera del horario regular de clases, y tampoco lo exigen a la escuela como un derecho de los niños (Perú, Villarrica). Los docentes no saben bien cómo enfrentar problemas disciplinarios, no se les ha dado una capacitación adecuada para ello y, por lo mismo, terminan actuando en forma reactiva, aislada y con soluciones “remediales” que no inciden en un cambio de conducta interno del centro escolar (Perú). En Chile, las escuelas pueden acudir a especialistas del municipio, cuando el sostenedor es municipal (psicólogos, psicopedagogos, asistentes sociales). Sin embargo, este servicio también es extraordinario, no llega con facilidad a las escuelas rurales, y su capacidad para abastecer las necesidades de la población son absolutamente insuficientes. En este sentido, las políticas relacionadas con las “necesidades educativas especiales” no son aún políticas de inclusión.

El modelo de escuelas inclusivas¹⁵ no trasunta las políticas educativas y éstas no han logrado consolidarse como un compromiso de los Estados (no tan sólo de gobiernos) con el fin de organizar el apoyo para atender la diversidad en las escuelas.

De igual manera, los programas de atención a la marginación económica y social, que se dispensan a través de las escuelas, como los de nutrición, salud y alimentación son aún muy irregulares, insuficientes y no llegan a todos los estudiantes que lo necesitan. Ello pone de relieve la debilidad de las políticas educativas para organizar el apoyo para atender la diversidad. El PRONAA en Perú, programa de subvención de alimentos para los niños de primaria, funciona de manera discontinua y variable.

La irregularidad en su funcionamiento depende no sólo de la prioridad que le otorguen los gobiernos regionales y locales, sino también de la importancia y atención que le dé la escuela. Muchas veces son los mismos docentes quienes apadrinan a las familias de sus alumnos, y les consiguen cuadernos, ropa y alimentos, o a través de campañas de ayuda social de las escuelas, como en el caso de las escuelas de Chile. En Chile, los programas de atención de fonoaudiólogos, salud mental, psicólogos o psicopedagogos varía según los fondos, prioridades y calidad de los

servicios que prestan los municipios, así como de la eficiencia y oportunidad con que éstos llegan, existiendo una gran disparidad entre ellos.

Otras veces los parámetros que beneficiaban a algunas escuelas durante un régimen gubernativo se suprimen en el siguiente. Es así como escuelas que una vez recibieron beneficios estatales, los pierden al ser reclasificados en la escala de la pobreza, como ha sucedido en Colombia. En este caso la determinación perjudica a la institución, pues los criterios que se emplearon para la clasificación no dan cuenta de la realidad de pobreza que viven sus estudiantes.

De cualquier forma, existen programas nacionales que se han ido perfeccionando en su regularidad y han ido refinando su sistema de distribución para atender a la población que más lo necesita, como es el caso de la Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas (Junaeb) en Chile, o el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) en México. Las becas de Conadi para indígenas en Chile no tan sólo han ido aumentando sustantivamente durante la década de los noventa, sino también se han ido extendiendo a más niveles educativos: primaria, secundaria y ahora universitaria.

La falta de programas del Estado para revertir el ausentismo y deserción escolar es una muestra más de la aún escasa importancia que concita la educación inclusiva. La enseñanza y los apoyos no están considerados de manera de “orquestrar” el aprendizaje de todos y superar las barreras existentes para el aprendizaje y la participación. En materia de admisión, la escuela pública, en todos los países, debe admitir a todo el alumnado de su localidad; sin embargo, retenerlos es una tarea que la escuela aún no se ha impuesto a cabalidad.

Los estudios revelan no sólo la falta de programas para evitar el ausentismo y la deserción escolar, sino que además los profesores se sienten sin herramientas para enfrentar este problema. Tampoco se muestra preocupación por hacer seguimiento de asistencia a los alumnos. Las iniciativas dependen de cada docente. Hay reforzamiento a través de tutorías pedagógicas, como el Programa Adopta un Hermano, a cargo de universitarios que apoyan a estudiantes (Santiago, Chile). Se trata de un apoyo no estatal.

En esta materia, los apoyos no son iguales en sectores rurales que en sectores urbanos, y responden por lo general a respuestas de emergencia, más que a programas de anticipación. En las zonas urbanas del Perú, los programas de focalización a alumnos con dificultades están comúnmente vinculados a solucionar problemas de indisciplina, conducta y bajo rendimiento, mientras que la interculturalidad no es tema.

Por el contrario, en las zonas rurales el tema de la equidad se relaciona con balancear las diferencias culturales como la lengua. Mientras las escuelas urbanas reciben apoyo de los centros de salud, las rurales reciben más apoyo de organismos privados, ONGs o instituciones externas que colaboran con asistencia técnica y financiera (Perú).

Dentro de los países, cada vez existen más programas específicos para responder a problemáticas particulares del contexto en el cual se encuentran las escuelas y que esperan contrarrestar las dificultades que se presentan frente al acceso y continuidad educativas. En el caso de Colombia se han creado estrategias de generación de empleo, como “Proyectos de Vida”, que ofrecen ciertas áreas vocacionales para que los jóvenes de secundaria tengan una formación alternativa a la académica y puedan acceder con más facilidad a fuentes de trabajo. En Chile y Colombia se ofrecen programas de “guardería” para madres que trabajan, a cargo de otras madres del lugar. En el último decenio se ha fortalecido el Programa de Prevención al uso de drogas de la Corporación Nacional contra el uso de Estupefacientes (CONACE) del Gobierno de Chile. Las escuelas pueden derivar al programa. Para enfrentar dificultades

asociadas a padres con alcoholismo, algunas escuelas suelen recurrir a los carabineros (Chile) para que éstos visiten las familias cuando algún niño falta a la escuela.

Las dificultades educativas se suelen atribuir al déficit del alumnado, con lo cual dejan de considerarse las barreras para el aprendizaje y la participación, y se inhiben los cambios en la cultura, las políticas y las prácticas educativas¹⁷.

Aun cuando algunos docentes entrevistados consideran que los factores que determinan bajo rendimiento son más bien de carácter económico que cultural (padres pobres, jornada laboral larga, no colaboran en tareas) (Colombia), las prácticas pedagógicas y las clases no se organizan de modo que todo el alumnado se sienta valorado y pueda aprender. Como se explicó en páginas anteriores, cuando un alumno es discriminado por sus compañeros, como en Brasil, un mecanismo común es atribuir el problema a un asunto individual, una riña de niños, con lo cual se lo niega, o minimiza, pues hay dificultad para asumirlo a nivel institucional.

Las medidas de apoyo psicológico no se vinculan con las de apoyo del currículo y de apoyo pedagógico. Se tiende a aplicar un currículo homogéneo, los mismos textos y las mismas formas de enseñanza para todos. La pedagogía intercultural es aún muy superficial en su bajada a las prácticas en el aula y aparece más en los discursos de docentes que en su ejecución en clases. Tal como se expresa en los casos del estudio de México, no se niegan las diferencias, pero se enfatiza el discurso de la igualdad de derechos y obligaciones, que esconde la clasificación implícita de ciudadanos de primera y segunda clase. En Brasil, la disposición de los alumnos dentro del aula relega a los estudiantes negros a los puestos de atrás. En el caso de una alumna mapuche de Villarrica, nieta de una “machi”, la diferencia cultural se atribuye directamente a la falta de cultura de la abuela, desconociendo el universo de significados y concepciones en que se mueve la alumna. Ésta es “olvidada” o invisible a los ojos de su profesor, quien no la escucha ni la toma en cuenta en las actividades de la clase.

No se tienen las mismas expectativas respecto a todo el alumnado y, por tanto, el personal no toma como una responsabilidad de la escuela el intento de eliminar todas las barreras para el aprendizaje y la participación. Así, en Creel y San Cristóbal de las Casas (México), las profesoras tienen la percepción de imposibilidad de lograr el desarrollo pleno de las capacidades de sus alumnos, debido a su condición indígena.

Algo en lo que se ha logrado avanzar es en la incorporación de los padres al apoyo educativo. Los docentes y equipos directivos buscan captar una mayor participación de los padres por considerarlos, cada vez más, como un apoyo importante en el estímulo al aprendizaje y conducta de sus hijos. Las escuelas construyen una imagen de los padres de familia en que se asocia mayor participación a mayor nivel cultural, mayor preocupación por los hijos y mejores padres. Las escuelas para padres son espacios creados muchas veces con ese fin, donde éstos se capacitan para conversar y aconsejar a sus hijos en temas que representan nudos de conflicto en su desarrollo: sexo, drogas, alcohol (Perú).

En síntesis, la inclusión implica identificar y minimizar las barreras para el aprendizaje y la participación, maximizando los recursos para reducirlas. Estas barreras se pueden encontrar en cada uno de los elementos y estructuras del sistema: dentro de las escuelas, en la comunidad y en las políticas locales y nacionales. Las barreras pueden impedir el acceso al centro educativo o limitar la participación dentro de él. El término “barreras para el aprendizaje y la participación”

implica asumir un enfoque social, más que individual, para comprender las dificultades de aprendizaje de los estudiantes. Este enfoque social contrasta con el modelo médico, donde se considera que las dificultades son producto de las deficiencias o limitaciones del individuo. De acuerdo con el modelo social, las barreras al aprendizaje y la participación surgen de la interacción entre los estudiantes y sus contextos, es decir, las personas, políticas, instituciones, culturas, y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. El racismo, el sexismo, el clasismo y la discriminación comparten todos ellos una raíz común: la intolerancia a la diferencia y el abuso de poder para crear y perpetuar las desigualdades. Hacer que las escuelas se conviertan en un espacio de aprendizaje de la convivencia pluralista y de la inclusión puede ser un proceso doloroso para el profesorado, puesto que ello supone permitirse un cuestionamiento muy radical acerca del origen y sentido de las actitudes discriminatorias que revelan sus prácticas pedagógicas.

Notas

¹ García y otros, 1999. En etnografía México.

² A esta tensión se refiere Martín Hopenhayn y define la ratio como “una racionalización reeducativa que excluye consideraciones sustantivas, de sentido, o sobre variables culturales, en aras de criterios de eficiencia y de eficacia. Parte de las reformas educativas en la región han sido criticadas por privilegiar este tipo de racionalización”. Hopenhayn, 2003. “La educación ante los cambios culturales de fin de siglo”, en *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Ministerio de Educación, Santiago, 2003, p. 52.

³ “Cambio educativo y pertinencia cultural: Un enfoque para mejorar los aprendizajes”. Oficina Regional de Educación, UNESCO Santiago, 2002. Ricardo Hevia R., Carolina Hirmas R., Sergio Peñafiel J.

⁴ Molina, Víctor. “La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento”. En *Revista Docencia No 12*, Colegio de Profesores de Chile. Santiago, diciembre 2000.

⁵ Francisco Estévez distingue entre globalización y globalidad. La globalización se refiere a un determinado orden de poder mundial que actualmente tiene la forma del neoliberalismo. Frente a ella, sin embargo, se puede oponer la globalidad, que viene a ser un puente entre distintas localidades. Una cultura de la globalidad puede orientarse hacia una educación para los derechos humanos o para la tolerancia, lo que no tiene cabida en la otra concepción. Ponencia en Seminario de Etnógrafos, Santiago de Chile, julio de 2003.

⁶ A partir de los actores que se encuentran en posiciones estigmatizadas por la lógica de la dominación y resisten en un halo de supervivencia, basada en principios diferentes de las instituciones de la sociedad. Miguel Molina Luque. *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Editorial Lumen/Humanitas, 2002, Buenos Aires, Argentina, p. 135.

⁷ “*El concepto de raza como categoría de análisis debe ser descartado, aunque si lo sustituimos por el de etnia para caracterizar –a través de los rasgos culturales (y a veces incluso factores físicos)– a los grupos étnicos, estamos moviéndonos de una manera semejante entre el espacio del racismo*”. Molina Luque, Fidel. “Sociología de la educación intercultural”, p. 143.

⁸ Hopenhayn se refiere fundamentalmente a la construcción cultural, simbólica o de identidades.

⁹ En este punto se alude a la concepción de Humberto Maturana sobre el acto de conocer. Maturana ha argumentado convincentemente sobre las dificultades que se encuentran al suponer que las percepciones corresponden a las entidades que pueblan el mundo exterior. Sin embargo, las percepciones resultan –y no pueden sino resultar– de las condiciones de la propia estructura biológica y no de los rasgos de los agentes perturbadores de los medios. En otras palabras, los seres humanos no disponen de mecanismos biológicos que les permitan tener percepciones que correspondan a cómo las cosas son. Los sentidos, por lo tanto, no proporcionan una fiel representación de cómo las cosas son, independientemente del observador que las percibe. Conocer y ser en el mundo suelen verse como cuestiones separadas, y se cree que se puede “enseñar” y “aprender” dejando de lado quién es uno. Sin embargo, “no sabemos cómo las cosas son, sólo sabemos cómo las observamos o cómo las interpretamos. Vivimos en mundos interpretativos”. (Echeverría, Rafael: *Ontología del lenguaje*, 1998: 41).

¹⁰ Hevia, Hirmas y Peñafiel. “Patrimonio y cultura local en la escuela: Guía de experimentación e innovación pedagógica”. OREALC/UNESCO, 2002.

¹¹ Opiniones de Eliseo Cañulef en un seminario de etnógrafos, OREALC/UNESCO, julio de 2004, Santiago: “En la cultura mapuche, los conceptos son bipolares, tienen valor positivo y negativo. La envidia también tiene ambigüedad, en algunas ocasiones tiene un efecto beneficioso a nivel social. En la cosmovisión mapuche, un valor primordial es la mantención de los equilibrios. Así, la oscuridad es una parte del ser y no se la pretende suprimir, sino que se conserve en su justo equilibrio. Se busca manejar los lados de la oscuridad. Hay que saber dónde ser bueno y dónde no”.

¹² Mujer dedicada a la sanación dentro de la cultura mapuche; médico del pueblo.

¹³ Booth Tony y Ainscow. “Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas”. UNESCO y CSIE, Center for Studies on Inclusive Education, 2000, p. 117.

¹⁴ Es en las comunidades más alejadas donde se encuentran maestros egresados de bachillerato e incluso de primaria que no han realizado estudios posteriores y que sólo han tenido un curso de inducción a la docencia. Estos jóvenes pedagogos, luego de egresar de educación secundaria y actualmente de bachillerato, se gradúan como licenciados en Educación Primaria. Los cursos de inducción a la docencia duran entre uno y cuatro meses.

¹⁵ Cfr. UNESCO, *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*, p. 53.

¹⁶ *Índice de inclusión*. Op. cit.

Bibliografía

Booth, Tony y Ainscow, Mel (2000): *Índice de inclusión. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Santiago, UNESCO-Center for Studies on Inclusive Education (CSIE).

Cañulef, Eliseo (2004): *Seminario de Etnógrafos*. Santiago, OREALC/UNESCO, julio.

Echeverría, Rafael (1998): *Ontología del lenguaje*. Santiago, Dolmen.

Estévez, Francisco (2003): *Ponencia en Seminario de Etnógrafos*. Santiago de Chile, julio.

García Castaño, Francisco Javier et. al. (1999): “Reflexiones en diversos ámbitos de construcción de la diferencia”, En García Castaño, Javier y Granados Martínez, Antolín: *Lecturas para educación intercultural*. Ed. Trotta, Madrid.

Giroux, Henry (1990): *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, Paidós.

Hevia, Ricardo et. al. (2002): *Cambio educativo y pertinencia cultural: Un enfoque para mejorar los aprendizajes*. Santiago, OREALC/UNESCO.

Hevia, Ricardo et. al. (2002): *Patrimonio y cultura local en la escuela: Guía de experimentación e innovación pedagógica*. Santiago, OREALC/UNESCO.

Hopenhayn, Martin (2003): “La educación ante los cambios culturales de fin de siglo”. En *Convivencia escolar y calidad de la educación*. Santiago, Ministerio de Educación.

Molina Luque, Miguel (2002): *Sociología de la educación intercultural. Vías alternativas de investigación y debate*. Buenos Aires, Lumen/Humanitas.

Molina, Víctor (2000): “La actividad que permite el aprendizaje es acción acompañada de pensamiento”. *Revista Docencia*, no 12, Colegio de Profesores de Chile. Santiago, diciembre.

Pujadas, Joan J. (1993): *Etnicidad. Identidad cultural de los pueblos*. Madrid, Eudema.

Touraine, Alain (1997): *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*. Madrid, Editorial PPC.