

VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia, 2007.

Programa de Educación Intercultural Bilingüe: Una Exploración a sus Avances y Desafíos en la Región Metropolitana.

María Jesús Bravo Salvo y María Consuelo Laso Zanzi.

Cita:

María Jesús Bravo Salvo y María Consuelo Laso Zanzi (2007). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe: Una Exploración a sus Avances y Desafíos en la Región Metropolitana. VI Congreso Chileno de Antropología. Colegio de Antropólogos de Chile A. G, Valdivia.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/vi.congreso.chileno.de.antropologia/37>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/eCzH/umY>

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

PUEBLOS INDÍGENAS, AUTONOMÍA Y EDUCACIÓN

COORDINADORES: LUIS CAMPOS, MAXIM REPETTO Y ANDRÉS DONOSO



Programa de Educación Intercultural Bilingüe: Una Exploración a sus Avances y Desafíos en la Región Metropolitana

María Jesús Bravo Salvo y María Consuelo Laso Zanzi*

Resumen

Esta ponencia tiene por objeto dar a conocer lo que fue nuestra investigación de Tesis de antropología titulada «Programa de Educación Intercultural Bilingüe: Una exploración a sus avances y desafíos en la Región Metropolitana» constituyendo un estudio exploratorio a la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (en adelante PEIB), en escuelas de la Región Metropolitana. En esta ocasión, veremos los resultados de la investigación realizada, dando a conocer los alcances del PEIB en los establecimientos a través de un desglosamiento de los componentes involucrados en su implementación en cada uno de los establecimientos investigados, como una forma de construir una reflexión acerca del desarrollo de la interculturalidad en espacios educativos urbanos.

1. El estudio del PEIB: Alcances metodológicos de la investigación

La investigación fue planteada como una aproximación a la realidad de la interculturalidad de las escuelas. Esto, por el afán de no plantear una verdad absoluta sino más bien, un punto de vista antropológico acerca de cómo se establecen relaciones interculturales en el

ámbito educativo, y fundamentalmente, como son articuladas a través de un programa de gobierno. Tomando en cuenta algunos estudios de casos, en los que se concluyó que las relaciones interculturales en los establecimientos se ven truncadas en diversos aspectos, quisimos obtener la perspectiva del PEIB del Ministerio de Educación, estableciendo una línea que va desde su formulación hasta su aplicación efectiva en las escuelas, de modo de observar y dar cuenta de su desarrollo.

De esta manera, se planteó como objetivo de investigación «investigar de qué manera se formula, aplica y promueve el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del MINEDUC, en escuelas de la Región Metropolitana» (Bravo M.J., Laso C., 2007), construyendo una reflexión acerca de la interculturalidad en espacios educativos urbanos. Con este fin, se realizó una exploración y seguimiento del Programa en los siete establecimientos focalizados de la Región Metropolitana. Éstos son siete, distribuidas en cuatro comunas de la Región Metropolitana: El Liceo Jorge Indo Romo en Quilicura; la escuela Villa Santa María en el Bosque; la escuela Ciudad de Caracas en Lo Prado y el Liceo Violeta Parra; Liceo José Joaquín Prieto, Colegio El Roble

* Universidad Academia de Humanismo Cristiano. consuelolaso@gmail.com, jesu_bravo@yahoo.com.mx

y Colegio Neruda, en La Pintana. Se tomó como objeto de investigación a todos los establecimientos focalizados por el programa para así poder extlapolar el análisis y las conclusiones a una situación regional. Asimismo, se tomó como universo de muestra, a funcionarios del PEIB, funcionarios municipales, profesores, monitores o educadores interculturales, directores y UTP, y finalmente los alumnos.

Se definió como metodología la etnografía, como una forma de obtener un resultado más profundo acerca de la realidad intercultural de los establecimientos. Basándonos en los principios de contacto con el otro que establece este método, podemos establecer que ésta si bien no responde a una perspectiva holística ni pretende verdades absolutas, nos permite aproximarnos con mayor detalle y profundidad a ciertos fenómenos de investigación, por lo que resultó ser un instrumento eficaz para captar las dinámicas y relaciones interculturales.

Asimismo, se utilizó un criterio de edad para definir las técnicas de investigación, utilizándose la entrevista para los adultos y entrevistas grupales para los alumnos.

2. Situación indígena en Chile

Basándonos en los datos de la encuesta CASEN 2006, tenemos que un 6,6% de la población nacional se declara perteneciente a uno de los pueblos indígenas reconocidos por la ley¹. De estos, un 87,2% declara pertenecer al pueblo mapuche, seguido de un 7,8% de aymaras, un 2,8% atacameños o licanantay, y el resto de los pueblos se ubican por debajo del 1% de adscripción étnica en esta encuesta.

En relación a la distribución de la población indígena por regiones, podemos señalar que ésta presenta un alto porcentaje de residencia en las regiones Metropolitana (27,1% de la población indígena nacional), de la Araucanía (23,9% de la población indígena nacional) y de los Lagos (14,7% de la población indígena nacional). En cuanto a la relación de población indígena y total de población regional, es la Región de la Araucanía la que posee la mayor concentración de población originaria, alcanzando un 30,8%². Sin embargo, existe una mayor concentración de población indígena en zonas urbanas, elevándose a un 69,4% del total de indígenas a nivel nacional. Entre el año 2000 y 2006, la población indígena urbanas se elevó en casi 1,8 puntos porcentuales, es decir, de un 51,7% a un 69,4% de la población indígena total³. Según la Encuesta CASEN 2003, la población indígena urbana está compuesta mayor-

mente por mujeres, así como también se observa que la población indígena en general es más bien joven, donde el 54,2% de ella es menor de 30 años.

La desigualdad se observa con mayor ímpetu en la población indígena. La indigencia indígena dobla a la población no indígena siendo de un 11% y de un 5,4%, respectivamente. Lo mismo ocurre con la distribución de los ingresos, promediando \$545.093 para hogares no indígenas y \$343.872 para hogares indígenas. Pese a que la disminución de la pobreza tiene a bajar en todo el país, se mantiene la brecha que separa a los pueblos indígenas del resto del país en lo que respecta a la desigualdad, siendo éstos los más pobres y con más bajos índices de rendimiento escolar. Los niños y niñas indígenas resultan ser los más vulnerados en sus derechos fundamentales.

Esta encuesta demostró también, que ha crecido el número de personas que habla y entiende su lengua originaria en dos puntos porcentuales, y esta cifra es mayor en personas que sólo lo entienden, elevándose de un 13,8% a un 18,9% del año 2000 al 2003. El 68,9% de los indígenas urbanos no habla ni entiende el idioma indígena.

2.a. Situación de las comunas focalizadas por el PEIB

Las comunas que albergan los establecimientos focalizados, están caracterizadas, a modo general, por una alta concentración de alumnos por curso, nivel socioeconómico medio bajo y bajo, con incidencia indígena del 20 al 30% de las matrículas, mayoritariamente mapuche. Las cuatro comunas presentan una incidencia de pobreza de un 13,5%, en promedio, disminuyendo cerca de cinco puntos porcentuales el valor del año 2003, que era de un 18,9%. Esto puede ser visto como algo favorable considerando que estos niveles tienen una tendencia a la baja, sin embargo, estas comunas se mantienen en el rango de la pobreza nacional y superan en tres puntos a la pobreza regional (Bravo M.J., Laso C., 2007).

Asimismo, observamos que la comuna con mayor incidencia de la pobreza es La Pintana, seguida por la comuna de El Bosque, las cuales pese a la baja que presentaron según la encuesta CASEN 2006, pero superan al promedio nacional en tres y dos puntos porcentuales respectivamente. La comuna que no presentaría cambios en este valor, es Lo Prado variando en menos de un punto porcentual en los últimos tres años. Pese a registrarse una baja nacional en los niveles de

pobreza, las comunas más pobres se han mantenido por años dentro de este promedio, sin visibilizarse una tendencia a bajar de ese rango.

Por lo tanto, los contextos donde el Programa se aplica, se caracterizan por tener una cantidad importante de personas en condiciones de pobreza, de alta cobertura educativa pero de bajos niveles de escolarización de los padres. Las escuelas se caracterizan por una alta incidencia de la pobreza, de altas matrículas indígenas y principalmente mapuche, de bajo rendimiento, malas condiciones sanitarias y alimenticias del alumnado, registrándose frecuentemente actitudes que no favorecen el desarrollo de la EIB ni de la educación en general.

3. EIB en Chile: Orígenes y contexto de la educación intercultural

El PEIB nace en Chile bajo la promulgación de la ley indígena 19.253. Este hecho se sitúa tras un largo período de negociaciones de sus demandas con el Estado, el cual finalmente reconoce a los indígenas como agrupaciones humanas que han existido en el Territorio Nacional desde Tiempos precolombinos, para los cuales la tierra y las aguas son los elementos fundamentales para desarrollar y perpetuar su cultura. Esta ley contempla el uso y conservación de idiomas indígenas en áreas de alta densidad de esta población, y el establecimiento de una unidad programática que permita a docentes acceder a un conocimiento adecuado de culturas e idiomas indígenas. La ley indígena vigente en nuestro país, reconoce el derecho de los pueblos a tener una educación intercultural bilingüe en zonas de alta incidencia indígena. En este marco, se institucionaliza el programa de educación intercultural bilingüe, dentro del Ministerio de educación, siendo hoy un órgano dependiente de la Dirección de Educación general básica del Ministerio (Luna y Hirmas: 2004). El programa de educación intercultural bilingüe PEIB fue creado el año 1995, iniciando proyectos que contemplaran una educación intercultural en escuelas rurales de diversas comunas. Fue creado para responder a las demandas de los pueblos indígenas del país con el fin de promover el desarrollo de sus culturas y lenguas. En la actualidad se reconoce una serie de aportes que esta modalidad educativa puede aportar al conjunto de la sociedad. Fue así como en los años 1996 y 1997 el ministerio de educación comienza a financiar

proyectos educativos en escuelas interculturales y con bilingüismo originario.

El programa se enmarca en un contexto histórico de abusos del Estado hacia los pueblos indígenas a través de diversos mecanismos, principalmente a por medio de la educación pública que suprimió ciertas formas de habla, comportamiento y rasgos culturales considerados bárbaros y atrasados. Lo anterior tuvo como consecuencia la pérdida de gran parte de los idiomas indígenas, así como la negación a sí mismos como sujetos portadores de una identidad cultural, sin embargo en la búsqueda de una nueva forma de dialogo entre el Estado y los pueblos indígenas, se abrieron espacios que permitieron establecer nuevas políticas que brinden soluciones a ciertas problemáticas, satisfaciendo algunas de sus demandas a través de la EIB. Por lo tanto, la política de EIB vigente, busca una optimización del capital sociocultural disponible (Donoso A., 2003), de manera de hacer frente a las problemáticas suscitadas con los pueblos y establecer un diálogo que se mantuvo en silencio por muchos años. Asimismo, la educación planteada desde el punto de vista institucional y del gobierno, es un derecho que deben ejercer todos los niños y niñas sin importar su origen cultural, y como una herramienta necesaria para salir de la pobreza y de la vulnerabilidad social, por lo que se hace necesario incorporar saberes culturales propios al sistema educativo con el fin de mejorar el rendimiento y calidad de la educación.

4. Cultura, interculturalidad y EIB

Nos detendremos brevemente en la explicación de algunos conceptos que resultan de suma importancia ser aclarados en el marco de esta ponencia y que resultan ser palabras claves en el desarrollo de la investigación. El concepto de cultura comúnmente esta entendido en el ámbito del arte y las expresiones de folclor y/o religioso de las sociedades. Este concepto ha tenido un desarrollo singular en la corriente antropológica, pasando por diversos paradigmas hasta la corriente interpretativa de Geertz (1988) quien la entendió como «*un conjunto de significados, históricamente transmitidos, incorporados en símbolos, por medio de los cuales las personas se comunican, perpetúan y desarrollan su conocimiento y sus actividades con relación a la vida*» (Geertz: 1988: 88), entregándonos de este modo la cultura, una matriz significativa con la cual las personas le otorgan sentido a la ideología y a la práctica. De esta manera, la antropología no debe entender los fe-

nómenos desprovistos de un contexto y una matriz que les da sentido y significado, por lo que la cultura es ante todo, un concepto interpretativo.

Los rasgos culturales deben ser interpretados dentro de su contexto, por lo cual el autor da una gran importancia al rol de la historia en la evolución, transformación e interpretación de la cultura. Podemos establecer también, que la cultura es un instrumento para comprender, reproducir y transformar el sistema social, para elaborar y construir la hegemonía de cada clase (García N., 1986). De esta manera, podemos apreciar la cultura en tanto su rol significativo y simbólico, como también su utilidad como herramienta para comprender el mundo y responder ante él. Otorga una forma establecida de entender el mundo, pero también es dinámica, discontinua y contradictoria.

Para la educación intercultural bilingüe, es fundamental entender el concepto de cultura en tanto un elemento de alta permeabilidad y dinamismo. La enseñanza de la EIB debe realizarse bajo una conciencia colectiva de que los pueblos indígenas se van transformando a través del tiempo y van adquiriendo características, así como abandonan otras, adaptándose a las diferentes circunstancias en las que se encuentra el individuo y su grupo (Cañulef E., 2002).

En cuanto a la interculturalidad, podemos decir que surge como una propuesta teórica orientada a mejorar las relaciones de convivencia entre pueblos y culturas diferentes. La interculturalidad es un nuevo enfoque en el ejercicio de las relaciones humanas que busca superar la dominación de unos pueblos sobre otros, abriendo caminos hacia un mejor entendimiento y comprensión mutua. Resulta redundante hablar de relaciones interculturales e interculturalidad, puesto que ésta emana de la comunicación intercultural sostenida en el tiempo (Bravo M.J., Laso C., 2007). Este concepto se acuña en la década de los ochenta -cuando la globalización actúa con toda su fuerza- sustentado en la ideología del pluralismo cultural que supone respeto por las culturas diferentes, tolerancia, convivencia y comunicación intercultural sobre la base de igualdad para propiciar un dialogo entre culturas (Fernández M., 2003).

Mientras el multiculturalismo implica el reconocimiento de hecho de la diversidad cultural, la interculturalidad reconoce, además, la interacción cultural (Barabás A., 2006: 18).

En este sentido, entenderemos la interculturalidad en tanto una instancia democrática, pues debe propiciar espacios de plena participación de los pueblos para

dialogar con el estado nación, con otros pueblos y con el resto de la sociedad. Por lo tanto, la eliminación de los prejuicios, estigmas y todas formas de discriminación son un punto de partida para la interculturalidad y no una finalidad, ya que estos factores no pueden ser eliminados bajo este concepto. Se parte desde una base de simetría, equidad e igualdad de derechos (Bravo M.J., Laso C., 2007).

Tomando en cuenta estos antecedentes, surgió en los últimos años un nuevo enfoque de interculturalidad, puesto que nuestra educación se ha desarrollado en el plano de homogenización cultural: La educación intercultural bilingüe o EIB. En este sentido, una educación intercultural es una propuesta pedagógica que pretende difundir los valores y prácticas indígenas en las aulas, promoviendo el respeto por lo culturalmente diferente para toda la sociedad, no sólo para grupos étnicos considerados minoritarios, centrada en la diferencia y la pluralidad cultural.

La principal característica de la Educación intercultural bilingüe es la plena participación de las lenguas y culturas indígenas en el proceso de aprendizaje. En este momento, es una educación equivalente a la educación indígena ya que está pensado para y de los propios indígenas (Bahamondes M., Chiodi F., 2001) Esto tiene que ver con una perspectiva política de la EIB, la que debe intentar ir más allá de una educación sólo para indígenas, debiendo ante todo, *salvaguardar el desarrollo de las lenguas y culturas indígenas* (Ibíd., 2001), como un beneficio para toda la sociedad.

La escuela intercultural debe preparar personas para enfrentarse a un mundo que es culturalmente diferente, debe hacer que el niño descubra la diferencia, la conozca y la valore en sí misma, no reconociendo lo propio en otras culturas sino que conocerlas como un alternativa para la propia cultura. Bajo este enfoque, la EIB plantea que es el sistema educativo el que debe adaptarse a los alumnos y no ellos al sistema, por lo que constituye una propuesta fundamentalmente descentralizadora, flexible y pertinente.

Asimismo, consideramos de suma importancia tener en cuenta que, la educación intercultural no puede reducirse a actividades puntuales de corte intercultural ni a proyectos esporádicos donde no hay una correcta contextualización y reflexión de lo enseñado. Es importante que además del desarrollo de actividades, exista una evaluación y un debate crítico entre profesores y alumnos donde se pueda entender y comprender lo realizado en clases. Los contenidos de las asignaturas, deben encontrar una armonización entre los cono-

cimientos provenientes del mundo occidental y de las culturas indígenas, lo que no implica una simple yuxtaposición de los contenidos o una selección de algunos elementos para luego acoplarlos al programa de clases. Se trata de un procedimiento complejo donde se deben eliminar los prejuicios y los valores etnocentristas del conocimiento occidental por sobre los provenientes de las minorías étnicas⁴ (Sabariego: 1999).

5. Educación Intercultural Bilingüe en la Región Metropolitana

En este punto, veremos la interpretación de los datos obtenidos en la investigación, a través de la experiencia empírica en terreno. El análisis de los datos, fue clasificado en dos dimensiones, una práctica y una ideal, las cuales se subdividen en unidades separadas para su mejor comprensión. La dimensión práctica tiene que ver con lo que se hace efectivamente en las escuelas, tanto dentro del aula como con las actividades desarrolladas en EIB y que tienen como objeto insertar el programa en los establecimientos. La dimensión ideal, tiene que ver con las representaciones sociales que las personas tienen sobre el mundo indígena, vale decir, lo que está concebido como indígena, así como también, corresponde a las nociones de interculturalidad y EIB.

La separación entre estas dos dimensiones, tiene por objeto identificar y extraer aquello que se encuentra en el plano cognitivo, de las acciones que los sujetos emprenden en las escuelas, de manera de buscar alguna correlación entre ambas.

6.1. Dimensión práctica

La dimensión práctica del estudio, tiene que ver con los aspectos empíricos del Programa, vale decir, con aquellos elementos que se dan en los establecimientos y que tienen que ver con el desenvolvimiento del programa.

Los colegios tienen experiencias en EIB desarrolladas años atrás con iniciativas propias. Los establecimientos trabajan en interculturalidad hace algunos años, unos con mayor antigüedad que otros, pero el año 2000 en promedio comienzan a manifestarse inquietudes por arraigar la EIB. El año 2006 implementaron el PEIB del MINEDUC a través de la Secretaría Regional Ministerial y sólo uno estableció Planes y Programas Propios.

A continuación veremos algunos puntos importantes con respecto a la implementación del programa.

6.1.a Gestión del PEIB

Las oficinas encargadas de implementar el PEIB son el MINEDUC y la SECREDUC (Secretaría regional de educación). El MINEDUC genera insumos básicos para que funcione la EIB, el cual se implementa a través de la Secretaría regional de educación. SECREDUC selecciona establecimientos y solicita los recursos a MINEDUC, el cual provee de fondos, pero ambas son oficinas independientes. El fondo al cual se postula para implementar la EIB en los establecimientos es el «fondo de gestión curricular y propuestas innovadoras en PEIB», el cual posee cuatro etapas de actividades que van desde la convocatoria a los establecimientos, desarrollo e implementación de los proyectos aprobados, asesoría y supervisión de los establecimientos, hasta la realización de jornadas evaluativas y elaboración de informes. El PEIB se implementa a través de las DEPROV que se encargan de llevar las políticas a los establecimientos.

Asimismo, cabe destacar que la municipalidad de La Pintana posee una Coordinación de EIB desde el año 2005, la cual, surgió como una instancia para implementar la EIB en colegios de la comuna. El año 2006 la Coordinación postuló al PEIB del MINEDUC a través del proyecto «Avanzando hacia la educación intercultural bilingüe en la comuna de La Pintana» constituyéndose como la única comuna que posee una coordinación interna en este tema. El proyecto consiste en la implementación del Programa en cuatro colegios de la comuna, tres municipales y uno particular subvencionado. La Coordinación se encarga de postular a los colegios al programa, por lo que realiza actividades de convocatoria y sensibilización para captar establecimientos (Ibíd., 2007)

En el resto de los establecimientos, la postulación al Programa se realizó de manera autónoma, siendo los educadores interculturales quienes postulan y aplican el programa, estableciendo una relación directa con el PEIB, en cambio en La Pintana esta relación está mediada por la Coordinación de EIB de la municipalidad. De la gestión administrativa del Programa, encontramos las siguientes características.

Atrasos en la asignación de recursos: si bien desde el Ministerio pueden salir los recursos a tiempo, en el camino se atrasan los trámites por la burocracia del sistema, por lo que se complica el inicio de las clases

ya que son necesario contar con ciertos insumos. Ante las demoras, los directores presionan a los coordinadores para el reembolso del dinero gastado, ya que con el paso de los meses, las personas financian actividades con sus propios recursos. Adicionalmente se perciben ciertas tensiones por cuanto los colegios quieren administrar el presupuesto y no la municipalidad, ya que no quieren que el proyecto venga como «producto» sino que prefieren recibir el dinero en sus manos.

Falta de continuidad: En la comuna de La Pintana es donde se observa este problema. Se realizan actividades previas a la inserción de una monitora en la sala de clases, como capacitaciones a los profesores, conversaciones con directores y profesores, actividades afines a la interculturalidad como plantaciones de canelos, que van retrasando el inicio de las clases, empezando estas en el mes de octubre (2006) y en noviembre (2007) por lo que los alumnos y el colegio pierden continuidad en lo enseñado y en la sensibilización, así como los espacios ganados tienden a perderse en las demoras de gestión.

Desentendimiento del rol ministerial: Frente a estos problemas, es común que tanto la SECREDUC como el MINEDUC se desentiendan de los problemas y de los roles que a ellos mismos les corresponde asumir, por lo que se responsabilizan unos a otros sobre los problemas suscitados en el desarrollo del programa y no cuentan con mecanismos de regulación, supervisión y monitoreo del programa. La EIB es poco difundida a nivel ministerial e institucional, es concebida en tanto unidad escolar y no como un modo de vida social, por lo que no se le brinda la atención y la importancia que debiese tener como formadora de alumnos más tolerantes, más preparados para desenvolverse en contextos diferentes, y con mejor rendimiento académico.

6.1.b Innovación curricular

El único colegio que posee planes y programas propios es el de Quilicura, esto es, la transformación del currículo escolar en función de un enfoque intercultural. Se incorporó a tres profesores, de Rapa Nui, aymara y de cultura mapuche, por lo que no se observa una modificación curricular a nivel general.

Los planes de estudios de los colegios no son modificados en su contenido, sino que la educadora intercultural inserta sus saberes dentro de la clase correspondiente, aquella que sea más pertinente al tema. De esta manera no existe una función transformadora ni rupturista tanto con los contenidos como con las estructuras de los currículos. Los materiales usados va-

rían según los niveles de enseñanza, se tiene a utilizar recortes, lápices de colores en los más pequeños para realizar actividades didácticas. Sin embargo los textos son los mismos que estaban contemplados antes de la aplicación del programa, las monitoras no han tomado libros alternativos que alteren los contenidos de clases en función de una educación innovadora y transformadora en su contenido intercultural.

En realidad, la incorporación de los contenidos a la mala curricular no trae grandes transformaciones en lo que es la enseñanza intercultural, por lo que la aprobación o no de los planes y programas propios poca veces reportan un cambio cualitativo en la formación de los alumnos, por cuanto se tiende a la modificación superficial de las asignaturas ya existentes o la creación de nuevas asignaturas asociadas a lo indígena. (Ibíd., 2007) Las metodologías utilizadas en clases son de lectura de historias y memorización, y están relacionadas siempre con contextos rurales.

También es necesario mencionar, que uno de los requisitos necesarios para la aprobación de planes y programas propios en los establecimientos, es que estos tengan un profesor intercultural y no un monitor, lo que muchas veces es una dificultad ya que son muy escasos los docentes con formación en interculturalidad y la aplicación de estos planes implica expulsar y reemplazar a un monitor que ha formado en establecimiento para recibir el programa.

6.1.c Docentes y monitores

Capacitación

Otro elemento importante a considerar, es que a nivel del MINEUC, no existe capacitación ni formación docente en interculturalidad. Se han realizado experiencias de capacitación y perfeccionamiento pero éstas han sido iniciativas de monitores interculturales, y son éstos quienes las llevan a cabo y diseñan sus contenidos, obteniendo financiamiento de distintas instituciones. En este sentido, la labor de las monitoras y monitores interculturales se torna complicada. Al no existir una capacitación previa en torno a la didáctica y herramientas pedagógicas en el aula, los monitores enseñan lo que saben.

Relación docentes-monitores

Hay tres tipos de relaciones entre profesores y monitores en el aula: de retroalimentación, de consulta y paternalista.

Las relaciones retroalimentadoras tienen que ver con el caso de La Pintana. En esta comuna, los monitores interculturales están en clases con el profesor de cada curso, con el cual deben interactuar y retroalimentarse para poder hacer la clase juntos, lo cual no siempre ha dado buenos resultados. Los profesores están magramente sensibilizados con el tema y «abandonan» a la monitora cuando ésta llega al curso, preocupándose de mantener a los niños ordenados y en silencio. Perciben la EIB como una carga extra a su trabajo por lo que, salvo en algunas ocasiones, están muy poco sensibilizados con ella.

En el resto de las comunas, los monitores son asumidos como profesores por lo que realizan las clases autónomamente dentro de la sala de clases.

Las relaciones de consulta, tienen que ver con aquellas ocasiones donde la profesora hace la clase junto con la monitora pero recurre a esta última sólo cuando tiene alguna duda o necesita su opinión, por lo que las monitoras quedan a merced del poder de los profesores y de su voluntad para poder llevar a cabo la actividad, lo que a veces esta relación se torna más bien tensa.

Por último, es común observar que desde los profesores, hay una visión paternalista hacia los monitores, en el sentido que, al no tener formación como docentes, están pendientes de lo que el monitor hace dentro de la sala de clases.

Asimismo, se observa que los establecimientos, admiten a los profesores o monitores interculturales en tanto su calidad e «portadores» de la cultura sin medir su capacidad real para estar en una sala a cargo de niños, por lo que algunos son evaluados por los alumnos como desmotivados, sin un bagaje de metodología pedagógica. Resulta fundamental contar con una buena estimulación que acapare la atención de todos los alumnos por igual sin caer en la folklorización ya que suele ocurrir que las actividades más entretenidas para los alumnos están asociadas a aspectos como el baile, las muestras, la comida y la música.

Relación entre monitores

La relación entre monitores interculturales puede definirse con momentos de armonía y de tensión. En general, se percibe un intento por realizar trabajos en forma mancomunada entre monitores pero esto ha conllevado algunas tensiones que vale la pena mencionar. La relación entre monitoras en general es buena, salvo algunas ocasiones que se han percibido tensiones, debido a la **atomización** que ejercen que las organiza-

ciones indígenas a las que éstas pertenecen. Se ha observado que en la realización de actividades, organización de rituales, o de muestras gastronómicas en los establecimientos, no participan todas las monitores sino las que pertenecen a la organización que encabeza el evento.

6.1.d Contexto de aprendizaje

Las prácticas interculturales en el aula están asociadas a contextos que favorecen o desfavorecen el ejercicio de éstas.

El tema de la tolerancia y el respeto dentro de las salas de clases varía en cada colegio. Los alumnos tienden a reírse por las formas de pronunciación de las profesoras, por la fonética de los idiomas indígenas, y hacen bromas. En general, la actitud de los alumnos es de poca atención, y concentración frente a las clases dictadas por los monitores, dado que los cursos suelen ser numerosos, y los monitores no cuentan con las herramientas pedagógicas para lograr captar su atención. En algunas ocasiones, los niños más chicos están organizados en grupos por lo que normalmente conversan y juegan y no prestan atención a la clase. Asimismo, los alumnos más grandes desatienden lo que se les enseña y se concentran en otras actividades como escuchar aparatos de música, dormir, entre otros. Esto además, suele ir acompañado sobretodo en los cursos más grandes por constantes mofas hacia sus profesores. En este sentido podríamos decir que el clima al interior de las salas es más bien tenso y hostil o simplemente de indiferencia hacia los monitores y lo que ellos enseñan, por lo que difícilmente se puede hablar de un clima de respeto propicio para el desarrollo de la tolerancia (Ibíd., 2007).

Los contextos en los que el programa interviene son en general, de muy bajos recursos como veníamos señalando, y de situaciones de vulneración de los derechos de niños y niñas en mayor o menor grado, por lo que no es un contexto propicio para el aprendizaje en general.

6.1.e Actividades desarrolladas en el marco del PEIB

En este punto, nos referiremos a las actividades que se han realizado en los establecimientos en relación al PEIB. La organización de éstas, varía según la territorialidad del PEIB, ya que en la comuna de La Pintana, las organiza la municipalidad mientras que en el resto de los colegios, están a cargo de monitores y funciona-

rios de los establecimientos. Estas actividades se resumen en plantaciones de canelos, celebración de wetripantu y coloquios interculturales.

Plantación de canelos: fue un proyecto que fue formulado para sensibilizar a los niños, en general, se dio en un ambiente bastante folclórico y no se percibió el significado de esta ceremonia, los niños no saben con certeza que es lo que está pasando ni cual es el significado del ritual. La idea de plantar un canelo, es establecer permanencia en los colegios, que éste sea un objeto simbólico de la EIB y del respeto por la diversidad. Sin embargo, el canelo se percibe como sagrado pero sólo en el momento ritual en el cual es plantado, ya que terminada la celebración, pasa a ser un árbol como todos los que están plantados en el colegio.

Wetripantu: todos los establecimientos celebraron este año el Wetripantu. Estas celebraciones se realizaron en el marco del año nuevo indígena en el mes de Junio y los contenidos de los generalmente son los mismos en todos los establecimientos, se realiza una jornada extensa donde se presentan bailes indígenas, degustaciones, presentación de trabajos, ornamentación con objetos indígenas confeccionados por los alumnos o traídos de sus casas, y la práctica de rituales de apertura y cierre.

Muestras: Se realizan actividades asociadas a mostrar lo que se ha hecho en el periodo escolar en relación a la EIB. Generalmente están enmarcada en alguna de las dos actividades anteriores. Las *muestras* están compuestas por trabajos pintados por los niños con temáticas indígenas (generalmente mapuches), recitan poesías, cantos, así como también se exhiben cerámicas y artefactos asociados al pueblo mapuche. La gastronomía es un tema fundamental dentro de las muestras, ya que pareciera que allí se despliega lo mapuche en todas sus dimensiones. Se destacan los catutos, sopaipillas, pan amasado y merkén.

Visitas a la ruka: es común que los colegios realicen visitas a una ruca o centro de encuentro con indígenas dentro de su barrio. Sobre este evento, podemos concluir que el objetivo de sensibilización en la ruka, tiene que ver con que los niños «vean» el mundo mapuche en un contexto «normal» que en este caso, para los organizadores vendría a ser la ruka, situando la rogativa en este contexto. La idea es causar impresión e impacto en los niños, y en cierta medida esto es logrado, pero lo mapuche queda relegado sólo a este plano. Los niños perciben la ruka como el único lugar donde ellos deben desplegar el repertorio de *cosas que saben*, es una oportunidad no tanto para compartir y vivir de algu-

na forma, la interculturalidad, sino que es una oportunidad (y la única) donde ellos consideran que pueden utilizar lo aprendido en la escuela.

En conclusión, los niños manejan poca o nula información sobre las actividades realizadas, no tenemos certeza si fue explicado el ritual en algún momento a los educandos pero se refleja en éstas conversaciones que no comprendieron el sentido de plantar un canelo en el colegio, por qué es importante el canelo, por qué plantaron el canelo y no otro árbol, por ejemplo. De ésta manera, al no comprender estos rituales, los niños buscan respuestas relacionadas con la persuasión y las sanciones que ellos podrían recibir si el canelo no es respetado, por lo que los elementos sagrados no son entendidos en su contexto sino como un elemento más de los que no pueden tocar ni romper.

Asimismo, la participación de apoderados en estas actividades es baja, generalmente está dada por algunos que asisten a eventos, talleres, y/o colaboran en confección de materiales. Cuando hay «muestras» de arte mapuche por ejemplo, los padres colaboran con productos desde sus casas, pero no existe una participación activa en los colegios por parte de los apoderados, ya que la EIB no está bien difundida a nivel institucional y no es prioridad para muchos de los padres.

Las actividades realizadas en los establecimientos, están ceñidas a marcos institucionales previos, que se caracterizan por ser solemnes, patrióticos y nacionalistas, por lo que la «adaptación» a estructuras culturales diferentes que los monitores plantean como noción de EIB no es tal, sino que estas celebraciones, son una de las tantas que el colegio celebra, sin una mayor profundización ni sensibilización del alumnado a lo que se está viendo o haciendo. Por lo tanto, la realización de ritos y actividades descontextualizados y carentes de contenido deriva en una excesiva folclorización de lo indígena, desplegándose como un show que los niños y la comunidad escolar están invitados a presenciar.

6.2. Dimensión ideal

La dimensión ideal en este estudio, tiene que ver con las nociones que las personas tienen acerca de lo indígena, la EIB y la interculturalidad. Estas nociones corresponden a diferentes grupos que intervienen en el desarrollo del programa, clasificados como directivos (directores, UTP), docentes (profesores, monitores interculturales), funcionarios municipales y alumnos.

6.2.a Representaciones sociales de lo indígena

Las representaciones sociales tienen que ver con las maneras que tienen los distintos grupos humanos de representar y organizar simbólicamente su mundo y las relaciones sociales (Ibíd., 2007). De este modo, las representaciones sociales se hallan en la esfera simbólica de la cultura y refieren a las ideas o imágenes que poseen los grupos e individuos respecto a otras personas, grupos de personas o contexto⁵. Por otro lado, podemos mencionar que las representaciones sociales pueden situarse en el plano del llamado «sentido común» en lo legitimado e innegable para la sociedad.

Demarcación de lo indígena: Reflejado principalmente en la identificación de las personas indígenas por los apellidos, por rasgos físicos y expresiones corporales (los indígenas se llaman así, se visten de tal forma y su cara tiene determinadas características) por lo que el indígena responde a un estereotipo de uso común en la sociedad. Se produce un conflicto en el indígena que no responde a esas características, quedando en un estado límbico entre lo que él piensa que es y lo que la sociedad y la escuela piensa que es y donde debe estar. No siempre se hace la distinción entre poseer un apellido indígena e identificarse con una cultura indígena, por lo que, salvo en algunas ocasiones, se establece una correlación entre el apellido y la identidad, cuando no necesariamente es así.

Exotización de lo indígena: asociado a ciertas características que éstos *debiesen tener*. Tiene relación con lo que es diferente y usualmente extraño para el entorno escolar, por lo que se presenta como una exhibición de lo indígena en las aulas y en el patio del colegio cuando hay actos o festividades. La concepción de lo *indígena exotizado*, suele estar asociado en primer lugar, a la ruralización (los indígenas viven en el sur, en la comunidad y en la ruca). La representación indígena como parte de un componente rural, está extendida en todos los grupos entrevistados, por lo que incluso dentro de las mismas monitoras interculturales (indígenas urbanos) se identifican a sí mismas como indígena rurales al hablar de cómo viven los indígenas. Asimismo, la exotización se plasma también, en un aspecto sobrenatural, concibiendo lo indígena como aquello que tiene que ver con prácticas asociadas a la magia y a poderes supranaturales. Esta concepción radica fundamentalmente en los niños, pero responde a modelos que los profesores y monitoras les han enseñado como propio de lo indígena.

6.2.b Nociones de interculturalidad y EIB

Las nociones de Interculturalidad y EIB tienden a confundirse, concibiéndolas entre los distintos grupos, como un mismo concepto. Las nociones sobre estos conceptos las podemos clasificar en las siguientes tipografías.

Interculturalidad y EIB como rescate: una necesidad de recuperar una cultura, o parte de una cultura considerada perdida. Ésta debe ser una de las definiciones más comunes en los establecimientos acerca de la interculturalidad, entendiéndola como una propuesta de relegitimación de la cultura indígena.

Interculturalidad y EIB como propuesta curricular: Está la noción de «acoplar» «encajar» «integrar», tres conceptos que abarca mucho más que su similitud significativa, la idea de interculturalidad como un acoplamiento de los indígenas con los no-indígenas, y de encajar sus partes de su cultura en el currículo, lo cual implica seleccionar qué elementos deben ser integrados y cuáles no, por lo que la cultura es desintegrada en partes, las cuales son «mostradas» a los alumnos. Asimismo, algo que constituye más bien un medio como es la implementación curricular, está definido como un objetivo y como un equivalente a interculturalidad. Asimismo, la EIB entendida como la inserción de conocimientos indígenas al currículo, limita sus potencialidades y capacidades de acción solo a un componente curricular, obviando las demás características que la EIB tiene como enfoque pedagógico. Se desmenuza la cultura indígena para ser enseñada en determinadas horas y momentos del día y luego pasar a otras actividades, por lo que la enseñanza bajo esta perspectiva, es descontextualizada y simplifica la interculturalidad.

Interculturalidad y EIB como aporte a los no indígenas: Esta extendida la noción de la interculturalidad como el conocimiento del otro y de la EIB como una oportunidad para que lo indígena «se muestre». Esta idea encierra dos acepciones: una, por cuanto lo indígena es «mostrado» y por otro lado, se plasma la noción de que al mostrar estos elementos, se conoce la cultura en su totalidad, vale decir, los alumnos piensan que sólo esos elementos constituyen el mundo mapuche

Se entiende la interculturalidad como una instancia de enriquecimiento personal, en la cual, los indígenas despliegan su identidad para ser absorbida por otros. De esta manera, se interpreta que quienes no poseen identidad indígenas se ven a sí mismos como desposeídos de identidad y que requieren de elementos culturales

externos para construir una autoimagen. Asimismo, se intenta extraer y desplegar la identidad de los niños indígenas, con el fin que se reconozcan a sí mismos como tales (en el caso que siendo indígenas no lo hagan).

La EIB en este sentido, es una herramienta para la identificación de personas que no se reconocen con una identidad propia y también para que aquellos alumnos que teniendo apellidos indígenas, ineludiblemente se reconozcan.

Interculturalidad y EIB como enseñanza mapuche:

Esta concepción está extendida sobretudo en monitorías interculturales, las cuales, centran su accionar en el plano de la enseñanza de la cultura mapuche. Es común la asociación de lo indígena con la idea de *pureza* y *autenticidad*, por lo que la interculturalidad es equivalente a conocer a personas que son *auténticamente mapuches* por lo que más que apuntar a una hibridación cultural y diálogo intercultural, denota aislamiento y diferenciación entre las culturas. Asimismo, la EIB planteada como la asociación de dos culturas, mapuche y no mapuche, limita la participación de otras personas dentro del aula que no solo no son indígenas, sino que pueden pertenecer a diferentes lugares y poseer distintas identidades, como son los inmigrantes extranjeros.

Interculturalidad, EIB y folclor: La interculturalidad no fue definida en ningún caso como una instancia folclórica, más bien, las opiniones de los diferentes actores apuntaban a lo contrario, sin embargo al recordar prácticas y poner en ejecución la EIB, se tiene a caer en la folclorización. Muchas veces, directivos, docentes y monitores, explicaron que era más fácil aplicar la EIB en forma lúdica, lo que implica, poner en primer lugar aquellos elementos que a primera vista causan mayor impresión tanto en alumnos como en el resto del ambiente escolar.

Interculturalidad y EIB como desarrollo de la lengua indígena:

Adicionalmente, se concibe la interculturalidad como una oportunidad para el desarrollo y el aprendizaje del idioma indígena, lo cual, ha resultado favorable para frenar la desaparición de estos idiomas. La EIB, en este sentido, es el rescate del idioma indígena dentro del aula, por lo que se concibe este enfoque, asociado al componente lingüístico como soporte de la cultura. Sin desaparecer la importancia que el idioma indígena tiene para el desarrollo y reproducción de la cultura, debe considerarse que, el uso y conservación de éste debe corresponder a un fin utilitario, ya que el lenguaje, es más que nada un instrumento.

De esta manera, al entender la EIB como una correlación a la práctica del idioma indígena, se podría cuestionar, cuál es el objetivo de enseñar estos idiomas, si estos van a ser enseñados parcialmente, en base a unas pocas palabras y en determinados contextos.

Teniendo en cuenta las nociones de interculturalidad explicada en párrafos anteriores, no es de extrañar que los alumnos tengan y reproduzcan estas mismas nociones, pues ellos son los depositarios de la EIB y en ellos recae finalmente, las consecuencias de estas enseñanzas. Los alumnos comúnmente asocian la interculturalidad con el saber, comprender o entender sobre otras culturas. Los más pequeños asociaron la interculturalidad con lo que la profesora o la monitora les enseña en clases por lo que es común observar, que sus nociones de interculturalidad tienen que ver con lo que ven y escuchan en la sala, que fundamentalmente, es aprender sobre otras culturas.

Para cerrar, podemos establecer que lo que hemos descrito en ambas dimensiones, práctica e ideal, están estrechamente correlacionadas en tanto que lo que ocurre finalmente dentro de la sala de clases y las actividades que se realizan en el marco del PEIB, no son más que la puesta en marcha de las nociones que los directores, profesores y monitores que implementan el Programa, tienen sobre los conceptos de interculturalidad, EIB y el mundo indígena. Las nociones de la interculturalidad como «acoplar» «mezclar» «integrar» se plasman con mucha fuerza en el desarrollo del programa y en los resultados que este genera en los alumnos, los cuales, muestran un aprendizaje de estas mismas nociones y un reforzamiento de los estereotipos por cuanto lo indígena se muestra como quienes realizan, piensan y hacen un determinado tipo de cosas.

Conclusiones

En el desarrollo de la investigación, observamos que la antropología puede aportar significativamente en el diagnóstico de factores que inciden en los aprendizajes de los alumnos en el aula, así como también, implica un acercamiento oportuno a las relaciones sociales que se establecen al interior de los establecimientos educacionales, utilizando la etnografía. Siendo escuelas de bajos recursos las principales beneficiarias de diversos programas de intervención, ya sea desde el gobierno, instituciones privadas y ong's, se fundamentó la investigación bajo la necesidad de establecer un enfoque antropológico para el estudio de la educación

y particularmente de la infancia, temas que desde la antropología han sido escasos, especialmente en lo que concierne a infancia indígena.

El interés en esta investigación comenzó por la inquietud de las investigadoras por abordar temas de infancia indígena en la ciudad, los que no han sido abordados desde la antropología ni contábamos con material que nos orientara desde esta disciplina, por lo cual, se realizó un plan metodológico que fuera capaz de recoger datos de fuentes informativas que provinieran de los alumnos. En este sentido, se requiere de nuevas herramientas teóricas y conceptuales y metodológicas que nos acerquen a las problemáticas que enfrentan niños y niñas indígenas no sólo dentro de la escuela urbana sino también del rol que cumplen al interior de sus familias, en el contexto en el cual se encuentran, en la sociedad. Los niños y niñas indígenas son quienes poseen los más bajos índices de rendimiento escolar y pobreza, como también viven situaciones de estigmatización y problemas de identidad, por lo que se hace necesario una aproximación que sea capaz de dar cuenta de los procesos de permanencia y de cambio de estos fenómenos, así que como para contribuir a la solución de problemáticas asociadas a la infancia. En cuanto a lo que concierne al Programa de Educación Intercultural Bilingüe, podemos establecer que éste surge en un marco de reformas educativas orientadas a mejorar la situación de la educación general del país. Por lo tanto, este programa no debe entenderse aisladamente de otros, ya que todos están orientados a los mismos fines: mejorar el rendimiento académico de los alumnos. En este sentido, los objetivos y estrategias del Programa, más que apuntar a una interculturalidad en sí misma, apuntan a que los alumnos tomen las herramientas que otorga el PEIB para mejorar su rendimiento. En este sentido, no debe entenderse el PEIB como una reforma rupturista del sistema educacional vigente ni con matrices metodológicas y curriculares propias, sino que forma parte del engranaje que el Ministerio ha formado para mejorar la educación pública. El PEIB, al igual que el resto de las intervenciones, funciona a través de proyectos, a los cuales hay que postular, aprobar, y aplicar, lo que implica un largo proceso y de muchas etapas, que presenta constricciones y tensiones en el camino por lo que debe ser permanentemente reorientado. Existe demasiada burocracia entre organismos que intervienen por lo que el programa en los establecimientos comienza tarde, a mitad de año. Los objetivos del PEIB no apuntan a mejorar las relaciones interculturales sino que el rendimiento académ-

mico de los alumnos, y las líneas de acción, si bien eran tres, actualmente se está desarrollando solo una, la de contextualización curricular, por motivos de optimización de tiempo y recursos. Sin embargo, la línea de acción que contempla la formación docente y la capacitación de monitores interculturales es de suma importancia para los procesos posteriores de contextualización curricular y la implementación misma del programa, ya que suele ocurrir que una vez asignado el proyecto, las personas no saben aplicarlo. Asimismo, la contextualización curricular tiene que ver con orientar los contenidos hacia una mayor pertinencia de los contextos en los cuales se encuentran los alumnos. Muchas veces se identifica un contexto indígena donde no lo hay o se da en muy pocos casos, buscando permanentemente estrategias que lleven a los alumnos a ser «contextualizados» naturalmente a un medio indígena al cual muchas veces no pertenecen. Al estar insertos en un medio social urbano no se identifican con modelos rurales y los monitores plantean una constante contextualización hacia los orígenes y los antepasados y no hacia el medio urbano en el que los alumnos están inmersos que es la ciudad.

Tanto docentes con monitores, muchas veces quedan desamparados en este proceso ya que no existe un apoyo por parte del ministerio que los guíen en la implementación del programa, está formado con conceptos técnicos que no siempre se conocen y las instancias de monitoreo y seguimiento se dan entre coordinadores del mismo Programa, por lo que se hacen necesarias las evaluaciones dentro de los mismos establecimientos para velar por el cumplimiento del programa en forma exitosa. Estas evaluaciones por lo general están en manos de los monitores, quienes permanentemente están en búsqueda de estrategias y formas de mejorar el programa. Si bien la capacidad de emprendimiento y la autogestión es una buena señal, no es menos cierto que a nivel del Ministerio tienen que existir propósitos orientados a elevar la calidad del PEIB.

La idea de implementar la EIB es, en primer lugar, porque ésta es una herramienta útil para la sociedad, de manera que si es tratada como algo que no trasciende a los intereses del Ministerio, difícilmente podrá ser un programa exitoso. Bajo esta perspectiva, consideramos que los principales esfuerzos, están siendo realizados por todos los monitores interculturales, como también los profesores interculturales que implementaron planes y programas propios. Sin embargo, es pertinente considerar que estos esfuerzos deben ser canalizados

en pos de formar alumnos concientes de a diversidad cultural, tolerantes y respetuosos entre ellos mismos y con la sociedad que les rodea, no sólo en formar alumnos que sepan hablar mapudungun y que conozcan algunos aspectos de la cultura mapuche.

Por lo tanto, la EIB responde a un contexto donde el Estado busca compensar a los pueblos indígenas por los daños causados en el pasado, pagando parte de aún deuda histórica y contribuir a sanar un capítulo de incompreensión y dominación. En este ámbito, es comprensible la orientación que se le ha dado al programa hacia lo indígena, pero sólo lo indígena no constituye interculturalidad. Asimismo la enseñanza del idioma, de la forma que se esta dando ahora tampoco constituye una enseñanza bilingüe y la sociedad tampoco abren los espacios para que las personas hablen el idioma de su cultura. Por lo tanto, pese a una apertura hacia la interculturalidad por parte del Estado y de mejorar los diálogos con los pueblos indígenas, debe existir una voluntad real orientada a mejorar la educación en general, ya que la responsabilidad que este programa se lleve a cargo con éxito es de quienes lo diseñan y lo implementan, pese a que al implementarlo se cometan errores, se deben hacer esfuerzos para superar estas barreras y llevar a cabo el programa con éxito, y este sentido, Mineduc ha tenido una actitud pasiva, responsabilizando a otros por estos problemas. Hoy, como nunca antes, existe una mayor visibilización de los pueblos indígenas y han ido ganando espacios de participación y de reconocimiento, sin embargo, en lo profundo, todavía existe una noción de la interculturalidad como algo peligroso persistiendo una idea homogénea de la sociedad, donde las diferencias ponen en peligro esta unidad.

conforman tipos de grupos a los que se le atribuyen una serie de características inherentes a la propia cultura del grupo» (Renguel D., 2005) .

Notas

¹ Pueblos reconocidos como «etnias» en la Ley 19.253, hasta el año 2006 son: Mapuche, Aymara, Atacameño o Likan Antai, Quechua, Rapa Nui, Colla, Diaguita, Kawésqar y Yámana o Yagán.

² Encuesta CASEN. MIDEPLAN, 2003.

³ Encuesta CASEN. MIDEPLAN, 2006.

⁴ El concepto esta asociado a un sentido político, no a un orden cuantitativo de los pueblos.

⁵ La construcción de estereotipos, (Ibíd., 2007) se relaciona con la construcción de características asociadas a un grupo particular (González R., 2002). Tiene que ver con «cuadros» o paisajes que la mente asocia a una realidad particular, por lo que generalmente, los estereotipos son una simplificación de la realidad, «*por lo tanto, son construcciones y generalizaciones que*