



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile  
Chile

Poblete S., María Pía  
DISCRIMINACION ETNICA EN RELATOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR MAPUCHE EN  
PANGUIPULLI (CHILE)  
Estudios Pedagógicos, núm. 29, 2003, pp. 55-64  
Universidad Austral de Chile  
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514130004>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

*DISCRIMINACION ETNICA EN RELATOS DE LA EXPERIENCIA ESCOLAR  
MAPUCHE EN PANGUIPULLI (CHILE)\**

Ethnic discrimination of the mapuche school experience in Panguipulli (Chile)

*Prof. María Pía Poblete S.*

Instituto de Ciencias Sociales, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile,  
Casilla 567, Valdivia, Chile. E-mail: ppoblete@uach.cl

**Resumen**

El propósito de este artículo es indagar en las percepciones y valoraciones de la experiencia escolar en un contexto interétnico. Presentamos información proveniente de 30 relatos sobre la educación y la experiencia escolar de personas mapuches de la precordillera de la Comuna de Panguipulli. Los resultados nos muestran que las experiencias en la escuela estuvieron marcadas por la discriminación étnica en la mayoría de los entrevistados. La discriminación se vivió en la interacción con profesores y otros estudiantes, diversos aspectos del currículum y las normas escolares. Se reconoce también una discriminación estructural con referencia al acceso desigual a la educación por parte de los mapuches.

*Palabras claves:* relaciones interétnicas, educación, mapuche.

**Abstract**

This article is aimed at describing the meaning and perception of the school experience in an interethnic context. We present qualitative data collected through in depth interviews of a group of 30 mapuche people from Panguipulli. The main results show the way school experience was one of ethnic discrimination for most of the interviewees. The experience of discrimination is related to interaction with teachers and other students, school norms and contents taught in the classroom. Informants also describe their perception of discrimination as a result of the unequal access to education.

*Key words:* interethnic relations, education, mapuche.

**INTRODUCCION**

El propósito de este trabajo es indagar en ciertos aspectos de la relación entre la escuela y la educación chilena y el pueblo mapuche. Nos interesa, particularmente, comprender el rol que ha jugado esta institución en el proceso de deslegitimación de la lengua

---

\* La información expuesta en este artículo fue recolectada en los proyectos S-2000-35 y S-2002-68, financiados por la Dirección de Investigación de la Universidad Austral de Chile.

y cultura mapuches, desde la perspectiva de integrantes de las comunidades mapuches de Panguipulli que se han relacionado con esta institución en diversos períodos del siglo XX. Desde las primeras décadas de ese siglo estas comunidades se movilizaron para demandar o levantar escuelas, pues la educación se consideró una herramienta de defensa contra los abusos que se amparaban en el desconocimiento de la lengua de la sociedad nacional (Poblete 2001a y 2001b). En consecuencia, la educación ha sido valorada positivamente por las comunidades, aunque la experiencia de gran parte de sus miembros muestra que esta se reconstruye en la memoria colectiva como un espacio de discriminación étnica.

El caso de Panguipulli no es diferente al de otros pueblos indígenas en Chile, o a la experiencia de los mapuches en otras zonas de país. Como sostiene Bello: “La educación y el sistema educativo formal tienen para los propios indígenas un doble significado: en cuanto instrumento externo de dominación y asimilación cultural y como mecanismo de inserción cultural, laboral y social. Este significado contradictorio del fenómeno educativo entre los indígenas encuentra su explicación en las campañas de “chilenización” y en las políticas asimilacionistas implementadas por el Estado hacia los pueblos indígenas desde principios de siglo. La educación es, sobre todo en los primeros años del presente siglo, una necesidad que lleva aparejada un alto costo cultural para las poblaciones indígenas” (Bello 1997: 8).

¿Qué lleva a la escuela, institución que en el imaginario moderno está destinada a sentar las bases para una sociedad igualitaria, a convertirse en un espacio de desvalorización y deslegitimación de la lengua y la cultura de sus estudiantes?

Para Massimo (1987) el sistema educativo ha buscado en forma implícita o abierta la asimilación cultural de los indígenas. A través de este los estados nacionales de América Latina han pretendido alcanzar la uniformidad y la unidad nacional, negando el carácter pluriétnico y multicultural existente en su seno.

Estas políticas homogeneizadoras se asientan en un substrato cultural que refleja una “incapacidad de reconocer al otro como un legítimo otro, es la negación del otro en su identidad”. Estudios etnográficos actuales sobre la educación en Chile muestran que, consciente o inconscientemente, en nuestra sociedad no podemos o no queremos abrirnos a la diversidad. Por el contrario, intentamos, haciendo uso de mecanismos autoritarios y discriminadores, homogeneizarnos y homogeneizar a otros en torno a una cultura dominante. Se niega así la diversidad cultural presente en nuestra sociedad, generándose conductas etnocéntricas que producen discriminaciones en el currículum que no incorpora la cultura de los grupos marginados de la sociedad. En la base de estas conductas discriminadoras hay procesos de instrumentalización e invisibilización del “otro”, que serían el resultado de procesos de construcción del “estado nacional” (Magendzo y Donoso 2000).

Estos procesos no son nuevos; si se vuelve la mirada al siglo XIX y a la conformación de los estados nacionales en América Latina y Chile, podemos observar que se asignó a la escuela la labor de civilizar al “otro”. Un “otro” constituido por las clases populares y por los indígenas que representaban la barbarie, el desorden, el caos y la anarquía. Este discurso sustentó la consolidación del sistema educativo chileno y se transmitió por diferentes medios a los maestros. Un ejemplo es el artículo de Domingo F. Sarmiento, quien escribió en *El Monitor de las Escuelas Primarias* en 1852<sup>1</sup> “...en

<sup>1</sup> Monsalve (1998: 173-178) Documento III/14 Civilización, Cultura e Instrucción Popular “Los maestros de Escuela” por D. F. Sarmiento, *El Monitor de las Escuelas Primarias*, Tomo I, N° 3, octubre 15 de 1852.

otros países como Chile i la república Argentina, el salvaje, antiguo habitante de estas comarcas, ha sido domesticado por la obra de tres siglos, desagregado de la tribu, interpolado, mezclado en la sociedad de origen europeo, i adquirido su idioma, sus usos, i los primeros rudimentos de la cultura pero en cambio ha transmitido a nuestras masas muchos de sus defectos de carácter antiguos, i muchos de sus usos. Del salvaje americano nos viene el rancho, sin puerta, sin muebles, sin aseo, sin distribución de las habitaciones, i las incongruencias i falta de decoro i de dignidad de la familia, hacinada en confusa mezcla en un reducido espacio, donde come, duerme, vive, trabaja i satisface sus necesidades. Del salvaje antiguo procede la propensión al robo, al fraude, que parece tan innata en nuestras clases bajas aquí, i los apetitos crueles que se han desenvuelto allá”. El discurso educacional estigmatizó al indígena y sus costumbres considerándolas peligrosas para la sociedad. A los maestros se les encomendó luchar contra esta presencia salvaje: “Su tarea es sembrar todos los años sobre terreno ingrato, a riesgo de ver la mies pisoteada por los caballos, con la esperanza de que uno que otro grano caído en lugar abrigado se logre. El niño, con tanto afán educado, volvería al seno de la familia, i el rancho, el desaseo, la desdeñosa indiferencia del padre, la rudeza de la madre, destruirán del todo, o debilitarán en parte los frutos adquiridos”. Con estas palabras se aconsejaba a los maestros, transmitiéndoles un conjunto de prejuicios y estereotipos racistas, mientras se les advertía las difíciles condiciones de su práctica entre “salvajes” a quienes debían entregar los dones de la civilización.

La implementación de un sistema educacional que homogeneizara y permitiera controlar a la población fue central en el siglo XIX: “La necesidad de las élites de contar con estados políticamente consolidados las hizo buscar formas institucionalizadas que apoyaran esta tarea; el sistema de educación elemental para los sectores pobres constituyó una red mínima institucional en ese contexto [...]. El discurso liberal oligárquico acompañará la formación de sistemas nacionales de educación, destacándose los postulados de civilización frente a la barbarie que presentaba la masa pobre de la población. Este discurso se constituyó en una propuesta cultural hegemónica de las élites dominantes, que buscaban su legitimación a través de la subordinación del sector menos integrado de la sociedad” (Egaña 2000: 22-23).

Esta propuesta se mantiene durante parte del siglo XX, con diferentes énfasis, en la relación de los estados y sociedades nacionales con los pueblos indígenas. En la historia educacional e institucional chilena han sido recurrentes dos tendencias: a) la instrumentalización de la educación pública y formal para propósitos de afianzamiento del Estado Nacional, y b) la justificación de la labor de integración de los pueblos indígenas a la vida nacional a través de la educación por razones de orden cultural o civilizatorio. La educación fue vista primero como una instancia de integración cultural y luego, bajo el alero de proyectos desarrollistas, se la vio como el instrumento de cambio cultural necesario para la modificación de la estructura social y productiva latinoamericana. Ninguna de estas visiones consideró el reconocimiento a la diversidad cultural, continuando desde las políticas estatales la homogeneización de los educandos y el desconocimiento de la cultura de origen de ellos (Catriquir y Durán 1997).

Los antecedentes expuestos hasta este punto nos presentan las políticas y las ideologías que impulsan los procesos de homogeneización y de deslegitimación de los pueblos indígenas, pero no explican qué mecanismos aseguran la transmisión de estos contenidos en la escuela.

La escuela es la institución especializada a la que las sociedades modernas le han asignado el papel de transmitir y reproducir la cultura. Considerar la escuela como instrumento de transmisión cultural implica reconocerla como un agente que transmite un conjunto de actitudes, valores, comportamientos y expectativas que llevarán a cada nueva generación mantener la cultura como un fenómeno de continuidad (Wilcox 1993).

Para las teorías de la reproducción social y cultural "...las escuelas no son instituciones neutrales que preparan a los estudiantes de manera igual para las oportunidades sociales y económicas de la sociedad más amplia...". Existen fuerzas estructurales e ideológicas que atan al proceso de escolarización con la reproducción de género, de clase y desigualdades raciales; estas ideologías son constituidas e inscritas en el discurso y en las prácticas sociales de la vida diaria del salón de clases. Aquellos que están en posesión del poder serán los que intentarán definir lo que debe ser considerado como conocimiento y cuán accesible es el conocimiento a diferentes grupos..." (Giroux 1997: 261).

Bourdieu y Passeron (1995) agregan un elemento fundamental para comprender cómo la escuela logra imponer una determinada cultura: la violencia simbólica, es decir, la imposición de sistemas de simbolismo y significado sobre grupos y clases de tal forma que ellos son experimentados como legítimos. Esta legitimidad oscurece las relaciones de poder que permiten que esta imposición sea exitosa. En la medida en que se acepta como legítima, la cultura agrega su propia fuerza a esas relaciones. La enseñanza, el proceso de inculcación es efectivamente irreversible, es acumulativo: el *habitus* adquirido durante la educación familiar es la base para recibir el mensaje en la sala de clases, que, a su vez, es la base para responder a todos los subsiguientes mensajes culturales e intelectuales (Bourdieu y Passeron 1995: 84).

Como señala Larena (1989, cit. en Juliano 1991) en sociedades culturalmente diversas "la función primaria del sistema de enseñanza, base de todas las demás funciones, es la de imponer la legitimidad de una determinada cultura, lo que lleva implícito la de declarar al resto de las culturas ilegítimas, inferiores, artificiales, indignas". Este proceso de autolegitimación, deslegitimando lo diverso, implica desarrollar un potente etnocentrismo que resulta consustancial al sistema educativo, aunque se rechacen sus formulaciones explícitas.

## METODOLOGÍA

Este trabajo analiza parte de la información recolectada en un estudio más amplio orientado a describir la relación de comunidades mapuches de Panguipulli con la educación chilena y la valoración de la educación y la escuela durante el siglo XX. En esta investigación se ha privilegiado la perspectiva de las comunidades acerca de estos procesos, acercándonos a nuestro objeto de estudio a través de *relatos de vida*. Estos relatos de vida<sup>2</sup>, más que técnicas para recolectar información, son una perspectiva que nos permite acceder a la visión interna de la cultura. A través de ellos podemos: 1) recons-

<sup>2</sup> Bertaux diferencia (siguiendo a N.K. Denzin) historia de vida y relato de vida. El relato es la historia de la persona tal como es contada por quien la ha vivido. La historia de vida incluye, además del relato, otros documentos, como informes médicos, judiciales, etc.

truir etapas de la historia de un grupo desde una perspectiva “emic”<sup>3</sup>; 2) estudiar normas, procesos y relaciones sociales y, finalmente, 3) conocer el sentido que dan los sujetos a sus acciones y el nivel de significaciones que quieren transmitir quienes cuentan su vida (Bertaux 1993b: 141). Todas estas perspectivas son útiles y en última instancia complementarias, así los relatos nos permiten acceder a la vida de los sujetos. Ellos son testigos del devenir y también nos revelan normas, mecanismos sociales, estructuras en las cuales transcurre su vida y que son, a la vez, transformadas por ellos. Usando las palabras de Bertaux: “si los relatos de vida... nos interesan, no es porque sean historias personales... sino porque estas historias personales no son sino el pretexto para describir un universo social desconocido” (1993a: 167).

Los relatos de vida son recolectados a través de las entrevistas en profundidad, procedimiento de recolección de la información que se define como reiterados encuentros “cara a cara” entre un investigador y los informantes, orientados a la comprensión de las perspectivas de los informantes respecto de sus vidas, experiencias o situaciones, tal como las expresan en sus propias palabras (Taylor y Bogdan 1987).

Para elegir los informantes se utilizó el llamado muestreo “bola de nieve”; éste consiste en entrevistar a una persona y pedirle que nos dirija a otra persona que considere un buen informante, y así sucesivamente. Es un muestreo intencionado, no probabilístico. Además, se consideraron criterios de edad y comunidades de origen, entrevistando menos mujeres, porque la gran mayoría en las generaciones mayores no estudió. En total se realizaron treinta entrevistas a integrantes de diferentes comunidades de la comuna de Panguipulli, diez entrevistas de personas nacidas entre 1920 y 1939 (8 hombres, 2 mujeres), quince entrevistas a personas nacidas entre 1940 y 1959 (13 hombres y 2 mujeres) y cinco entrevistas a personas nacidas entre 1960 y 1971 (3 hombres y 2 mujeres). Seis de los entrevistados de la generación mayor no fueron a la escuela. Las entrevistas fueron grabadas y transcritas completamente. Este proceso se realizó en forma paralela al trabajo de terreno, para sugerir los temas a profundizar, volver a preguntar sobre aspectos poco explicados o dejar de preguntar en los que ya se habían delineado.

## RESULTADOS

A partir del análisis de los relatos en torno a la experiencia escolar y la valoración de la educación, emergen algunos patrones que se repiten. En primer lugar, hay en todos los entrevistados una valoración positiva de la educación. Se la considera una herramienta necesaria para alcanzar metas propuestas, sean estas ingreso al mundo laboral o apoyo al movimiento mapuche en trabajo de dirigencia. Además, los relatos arrojan abundante información acerca del uso del castigo físico como herramienta pedagógica; estas experiencias están presentes hasta por lo menos los primeros años de la década de 1980 y quienes tienen hijos o nietos actualmente en la escuela sostienen que ahora ya no se puede castigar a los niños. En tercer lugar, se sostiene que actualmente el acceso a las escuelas es más fácil, valorándose la cercanía y el almuerzo escolar. Pero se señala que

<sup>3</sup> La perspectiva “emic” alude a la visión de una cultura desde adentro, desde quienes participan de ella.

existe discriminación en el acceso a una educación de calidad en los sectores rurales y, en general, en el acceso a mayor escolaridad en los jóvenes. La siguiente cita ejemplifica esta perspectiva: “El hijo del mapuche no puede avanzar más adelante que hasta por ahí, no más. El rico tiene todas las posibilidades de darle educación a sus hijos, pero el mapuche no. Y ahora más que nunca”<sup>4</sup>.

Los relatos nos muestran que las escuelas se constituyeron como espacios de contacto interétnico donde frecuentemente los estudiantes fueron objeto de discriminación étnica; sin embargo, debemos precisar que esta discriminación no tuvo las mismas características en las escuelas ubicadas en los sectores rurales con población predominantemente mapuche, que en los poblados o en los sectores con mayor cantidad de población chilena. En las comunidades la discriminación étnica fue ejercida principalmente por los profesores, pues la mayoría de los niños eran mapuches. Quienes estudiaron en el pueblo y en sectores de mayor contacto interétnico no sólo fueron objeto de discriminación por parte de sus profesores, sino también por sus condiscípulos.

A partir de la década de 1950, fecha en que el espacio escolar comienza a ser ordenado y organizado en forma más efectiva de acuerdo a las políticas educativas estatales, los relatos evidencian el aumento en la cobertura escolar y las primeras noticias de la exigencia de enviar a los niños a la escuela. Esta imposición hace aún más fuerte la experiencia de discriminación. En los relatos encontramos no sólo las vivencias personales, sino también experiencias pasadas, vividas por padres o parientes que acudieron a la escuela misional en Panguipulli u otras escuelas misionales y que se encuentran incorporados en la memoria de las generaciones menores.

Presentamos a continuación extractos de los relatos organizados en cuatro ejes temáticos, que están presentes en los discursos analizados: currículum, profesores, estudiantes y disciplina escolar.

*Currículum.* El currículum selecciona y transmite ciertos contenidos que contribuyen a formar en los estudiantes estereotipos y prejuicios sexistas, religiosos, étnicos, de clase social, etc. Históricamente en el currículum ha imperado, por lo general, una visión etnocéntrica que transmite un modelo nacional unitario que se parcializó cultural y lingüísticamente con una sola de las tradiciones que lo caracterizaban: la europeo-criolla, iniciando un proceso de deculturación de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes al hegemónico. Los pueblos indígenas se han enfrentado a una institución que se aproximaba a ellos para “educarlos”, utilizando un currículum que niega su propia existencia y los conocimientos aprendidos de sus mayores (Magendzo 2000: 51-52). El siguiente relato muestra contenidos transmitidos en la escuela que entregaron una imagen de su cultura que los desvalorizaba:

“Pero en cuanto a la educación que entregaban en ese tiempo era de que, referente a los mapuches, nos enseñaban a nosotros de que los indios eran semisalvajes y por lo tanto se vestían con pieles y comían la carne, que sé yo, semisancochada, y andaban descalzos y todo ese tipo de cosas, entonces como que éramos un pueblo muy retrasado según lo que nos educaban a nosotros en ese colegio”<sup>5</sup>.

<sup>4</sup> E2 Cayumapu.

<sup>5</sup> E12.

*Profesores.* Los textos que presentamos muestran prejuicios y estereotipos transmitidos por los profesores y que inciden en la imagen construida por los niños en relación con lo propio. Además nos presentan la imagen de un profesor castigador e indiferente a los abusos cometidos por estudiantes chilenos en contra de los mapuches:

“La experiencia que tuve en el colegio fue de que siempre el mapuche por el hecho de ser mapuche fue discriminado... a lo mejor recibió más castigo, de alguna u otra forma, además de eso se le exigían muchas cosas que no estaban al alcance”<sup>6</sup>.

“Me sentí sorprendido por los profesores, porque cómo ellos, siendo profesores, no controlaban el actuar de los demás alumnos que eran huincas que no me molestaran a mí de esa forma, sino que parece que no les daba nada o no les importaba eso”<sup>7</sup>.

La discriminación a la que estuvieron expuestos los estudiantes no se limitó a la indiferencia ante el abuso de otros, sino que fue ejercida directamente por algunos profesores. Como en el siguiente relato del Colegio Misional en Calafquén:

“O sea por la educadora, que era la monjita, ya si no se sabía una materia, no era capaz para desarrollar una materia, ya le decían inmediatamente le decían: bueno tenís que ser mapuche, no, no se usaba la palabra mapuche, de repente tenís que ser indio pa’ que sea tan duro”<sup>8</sup>.

Por último, algunos entrevistados relacionan directamente la pérdida de la lengua mapuche con la discriminación de profesores que se burlaron de quienes la hablaban en la escuela, situación que se ha revertido en el período actual:

“El problema es que eso surgió de que los profesores se rieron de los niños, entonces eso alejó a los niños”<sup>9</sup>.

“Bueno, más anterior, los profesores, rechazaban eso que el mapuche hablara en su idioma, no está como ahora. Antes, antes era así porque al que le enseñaban. ¡Andate, indio, pa’llá, indio, cholo! Eso, eso nos decían los profesores de antes, pero ahora en esta altura aquí en esta escuela de Llongahue no ha llegado ningún profesor que rechace eso. Se alegran cuando ven a una persona hablando en la idioma mapuche”<sup>10</sup>.

*Estudiantes.* La discriminación que se desarrolla durante la vida escolar y conduce a la exclusión de un estudiante está presente en todos los relatos de quienes estudiaron en el pueblo:

“Creo que el sufrimiento más grande que uno pudo tener fue en el liceo Padre Sigisfredo, o sea tanto en el colegio como en el liceo, porque de una u otra forma los mismos compañeros de curso y otras personas más ahí eran los que trataban de molestar a las personas que eran de origen mapuche”<sup>11</sup>.

<sup>6</sup> E11.

<sup>7</sup> E12.

<sup>8</sup> E1.

<sup>9</sup> E18.

<sup>10</sup> E25.

<sup>11</sup> E21.



“...yo no sabía mucho de que había una diferencia tan notoria entre ser mapuche y ser de otra raza, pero llegando a Panguipulli me di cuenta con mis compañeros, los cabros digamos, cuando me empezaron a decir: ¿Cómo te llamas tú? Yo me llamo, ¡ah! Se empezaron a reír los cabros y dijeron: éste es indio, mira éste es indio... come miltrín, come catuto y mire empezaron... éste es indio, yo me impresioné porque yo me sentía igual que todos”<sup>12</sup>.

*Disciplina escolar.* Nos referimos en este apartado a las normas que regulan la convivencia escolar, que se sustentan sobre la lógica de la homogeneización del alumnado, una lógica disciplinar implica uniformar, evitar diferencias, impedir desviaciones a la norma, etc. (Magendzo 2000).

La imposición de costumbres consideradas “civilizadas” por algunos profesores está presente en los relatos, la vestimenta marcaba una diferencia que fue considerada muchas veces inaceptable:

“Los profesores si alguien iba con mantita le hacían sacársela y tenía que pasar frío... siempre había cosas que se imponían, por ejemplo, no se dejaba entrar con chalas (de cuero de vaca) tenían que dejarlas afuera y pasar frío”<sup>13</sup>.

La censura a la diferencia, al ser mapuche en este caso, que transmitieron algunos profesores quedó impresa en la memoria; el testimonio muestra cómo el mandato de civilizar y homogeneizar al alumnado, de transformarlo en un sujeto similar se orientó no sólo la transmisión de contenidos, es decir, de un orden instruccional, sino que también incluyó el orden moral<sup>14</sup>. El espacio educativo sirve a ambos propósitos y el uso de éste para transmitir reglas de orden moral no se limita a situaciones interétnicas; la construcción del espacio escolar en el siglo XIX en Chile muestra estas prácticas en un tiempo y espacio muy lejanos a los que intentamos develar en este artículo. Loreto Egaña describe, a partir de informes de visitantes de escuelas de 1861, el descontento con la aparición “en las escuelas [de] la “gente de manta” a que aludía M. Montt en 1845”; al respecto sostiene: “...la manta, sin significar necesariamente pobreza, significaba sí diferencia cultural y social con la élite dirigente”, por lo cual fue severamente desaprobada al interior de las escuelas (Poblete 2001b).

## CONCLUSIONES

La escuela se reconstruye en la memoria como un espacio de discriminación; a través de los relatos se observa la permanencia en el discurso de profesores del estereotipo del salvaje que formó parte del discurso homogeneizador que estigmatizó al indígena y que se encuentra en la base de la construcción de nuestro sistema educacional. Estas ideologías se inscriben en el discurso cotidiano de la sala de clases cumpliendo la escuela con una labor de segregación de grupos y reproducción de la discriminación étnica.

<sup>12</sup> E12.

<sup>13</sup> E18.

<sup>14</sup> Sigo la distinción entre discurso instruccional y regulativo desarrollada por Bernstein (1993).

Estas prácticas escolares develadas en los relatos y la transmisión de contenidos estereotipados acerca de los orígenes y costumbres mapuches son identificadas por los entrevistados como la principal causa de la desvalorización de la cultura mapuche. Ellas han contribuido a formar una identidad estigmatizada que ha llevado a un ocultamiento y la autodesvalorización de las generaciones más jóvenes que aceptan como legítimos los modelos impuestos desde la sociedad nacional.

La censura al ser mapuche ha estado presente en la interacción con estudiantes no mapuches, en las normas en relación con la vestimenta, en las costumbres que se consideraban adecuadas para la sala de clases, en los contenidos que se transmitían, en la prohibición de usar la lengua propia y en la imagen de la sociedad mapuche que transmitían los profesores.

## BIBLIOGRAFIA

- BELLO, A. (1997). Etnodesarrollo y Políticas Públicas: el programa de becas indígenas para la educación superior. En: A. Bello, A. Wilson, S. González, P. Marimán: *Pueblos Indígenas. Educación y Desarrollo*, pp. 5-56. Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer, Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- BERNSTEIN, B. (1993). *La Estructura del Discurso Pedagógico. Clases, códigos y control*. Madrid: Ediciones Morata.
- BERTAUX, D. (1993a). La perspectiva biográfica: validez metodológica y potencialidades". En: Marinas y Santamarina (1993). *La historia oral: métodos y experiencias*. Madrid: Editorial Debate.
- BERTAUX, D. (1993b). Los relatos de vida en el análisis social. En: Jorge Aceves. *Historia Oral*. Universidad Autónoma Metropolitana, México.
- BOURDIEU, P., J. C. PASSERON (1995). *La Reproducción. Elementos para una Teoría de la Enseñanza*. Ed. Fontamara.
- CATRIQUIR, D., T. DURAN (1997). Reformas educativas en Chile desde la perspectiva interétnica. *Revista Pueblos Indígenas y Educación* 37-38: 111-141. Quito: Ediciones Abya Yala.
- EGAÑA, L. (2000). *La Educación Primaria Popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. DIBAM, LOM Ediciones.
- GIROUX, H. (1997). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno Editores.
- JULIANO, D. (1991). Antropología Pedagógica y Pluriculturalismo. *Cuadernos de Pedagogía* 196: 8-10.
- LERENA (1989). *Escuela Ideología y Clases Sociales en España*. Barcelona: Círculo del Lector.
- MAGENDZO, A., DONOSO, P. (Editores) (2000). *Cuando a uno lo molestan... Un acercamiento a la discriminación en la escuela*. PIIE/LOM.
- MASSIMO, A. (1987). *Políticas educativo-culturales en algunos países sudamericanos y México*. En: M. Zúñiga, J. Ansión y L. Cuevas. *Educación en Poblaciones Indígenas*. Instituto Indigenista Interamericano, UNESCO-OREALC, Santiago de Chile.
- MONSALVE, M. (1998). "...I el silencio comenzó a reinar". *Documento para la Historia de la Instrucción Primaria 1840-1920*. DIBAM.
- POBLETE, M. P. (2001a). Comunidades Mapuches de Panguipulli y Educación: las primeras décadas del siglo XX. *Revista Austral de Ciencias Sociales* 5: 15-27.
- POBLETE, M. P. (2001b). Etnicidad y Educación: Comunidades mapuches en la precordillera de Panguipulli. En: *Actas del Cuarto Congreso Chileno de Antropología*. Santiago 19 a 23 de noviembre de 2001.

- TAYLOR, S. J., R. BOGDAN (1987). *Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- VELASCO, H., J. GARCIA, A. DIAZ (1993). *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.
- WILCOX, K. (1993). La etnografía como una metodología y su aplicación al estudio de la escuela: una revisión. En: VELASCO, H; J. GARCIA y A. DIAZ. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Madrid: Editorial Trotta.