

Protección de Derechos de la Infancia y Adolescencia Mapuche N° 4

C H I L E

Estudio sobre niños y niñas adolescentes mapuche residentes en internados de la Región de La Araucanía, Chile

Santiago, octubre 2011

**Autores: Ilich Silva-Peña
Mario Moya
Isabel Salgado**

“Las opiniones que se presentan en este documento, así como los análisis e interpretaciones, son de responsabilidad exclusiva de los autores”.

Índice

1. ANTECEDENTES	5
1.1 La institución de los internados	
1.2 Marco de referencia teórica	
2. DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO.....	13
2.1 Objetivos	
2.2 Diseño del estudio	
2.3 Muestra cualitativa del estudio	
2.4 Técnicas y procedimientos de recolección de la información	
2.5 Análisis de datos	
3. RESULTADOS DEL ESTUDIO.....	16
3.1 Experiencias de internación	
3.2 Expectativas de desarrollo y realización	
3.3 Construcción de identidad de niños, niñas y adolescentes mapuche e internados escolares	
4. CONCLUSIONES	42
5. DESAFÍOS	47
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	48
ANEXO: Instrumentos de recolección de información	51
• Pauta de entrevistas a niños y niñas residentes en internados	
• Pauta de entrevistas a directores/as o asistentes de internados	

1. ANTECEDENTES

1.1 La institución de los internados

a) En el contexto nacional e internacional

La existencia y funcionamiento de los internados escolares se fundamenta en una serie de tratados internacionales, en el marco legal nacional y en la propia Constitución Política chilena, los cuales buscan promover, facilitar y asegurar la educación de niños, niñas y adolescentes.

La Convención sobre los Derechos del Niño, ratificada el año 1990 por el Estado de Chile, establece que los *“Estados Partes reconocen el derecho del niño a la educación”*; además, manifiesta que *“el Estado Parte debe adoptar las medidas necesarias para fomentar la asistencia regular a las escuelas y reducir las tasas de deserción escolar”*. El mismo documento establece las funciones de la educación, entre las que destacan: *“a) Desarrollar la personalidad, las aptitudes y la capacidad mental y física del niño hasta el máximo de sus posibilidades; c) Inculcar al niño el respeto de sus padres, de su propia identidad cultural, de su idioma y sus valores, de los valores nacionales del país en que vive, del país de que sea originario y de las civilizaciones distintas de la suya; d) Preparar al niño para asumir una vida responsable en una sociedad libre, con espíritu de comprensión, paz, tolerancia, igualdad de los sexos y amistad entre todos los pueblos, grupos étnicos, nacionales y religiosos y personas de origen indígena”*.

Con la finalidad de dar cumplimiento con los compromisos establecidos en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en 1990, en Jomtiem (Tailandia), la mayoría de los países del mundo suscribió la Declaración Mundial sobre Educación para Todos. Ésta fue ratificada diez años después en Dakar y llevada a un marco de acción, en el cual se establecieron seis metas dirigidas a lograr su objetivo, focalizándose en poder resolver la situación de los más pobres y dirigiendo las políticas especialmente hacia la primera infancia.

El informe de la UNESCO del año 2008 respecto a las metas de Educación para Todos declaró que la situación en el contexto latinoamericano no era muy alentadora; Chile, sin embargo, es considerado como uno de los países que puede resolver las metas cuantificables que se establecieron en los acuerdos internacionales, no obstante subsistan problemas en la calidad de la educación impartida.

En este contexto, la Región de La Araucanía —el foco de este estudio y donde se concentra un porcentaje importante de la población mapuche del país— durante varios años ha sido la región que ha ocupado los últimos lugares de la escala de resultados obtenidos en la aplicación de las pruebas estandarizadas (www.simce.cl) que miden la calidad de la enseñanza en Chile. A esto se suma una brecha educativa entre la población indígena y la no indígena: de acuerdo al último censo realizado el año 2002, sólo el 59,7% de la población mapuche había completado la educación básica y el 21,8%, la educación media, cifras que impulsaban a avanzar hacia el mejoramiento de la cobertura, especialmente en el caso de los niños y niñas provenientes de la cultura mapuche.

En este marco, los internados, que ya eran una entidad de apoyo a la escuela, se fortalecieron como una opción para colaborar con la institución escolar, otorgando las prestaciones mínimas tendientes a garantizar el éxito del proceso educativo

b) Los internados como apoyo a las reformas educativas

El año 2003, mediante la modificación de la Constitución Política, se amplía de ocho a doce años la obligatoriedad de la educación formal, estableciéndose que *“la educación básica y la educación media son obligatorias, debiendo el Estado financiar un sistema gratuito con tal objeto, destinado a asegurar el acceso a ellas de toda la población. En el caso de la educación media este sistema, en conformidad a la ley, se extenderá hasta cumplir los 21 años de edad”*.

Este marco legal implica que el Estado chileno debe entregar las garantías y posibilidades a todos sus miembros de recibir educación básica y media, facilitando el acceso y permanencia de los alumnos en los periodos lectivos. Mediante el decreto supremo de Educación N° 1.316 de 1996, el Ministerio de Educación (MINEDUC) estableció los requisitos técnicos-pedagógicos para la creación y ampliación de internados subvencionados. El decreto establece que *“los internados escolares tendrán como propósito principal otorgar atención integral a niños y jóvenes de enseñanza básica y media, para permitirles la continuidad de sus estudios, en el nivel y modalidad escolar requeridos cuando en el lugar de su residencia no existan los establecimientos educacionales correspondientes. De este modo los internados deben:*

- a) Proporcionar alimentación y alojamiento diario a los alumnos, acorde a sus necesidades.*
- b) Velar por la salud de los alumnos internos.*
- c) Desarrollar una labor de formación personal de los alumnos orientada al aprendizaje de normas, valores y la formación de hábitos.*
- d) Desarrollar actividades complementarias a la educación regular, de carácter cultural, artísticas, deportivas y recreativas que contribuyan a su formación personal y social.*
- e) Promover en el alumno actitudes que lo lleven a ser un agente difusor en su hogar, contribuyendo a mejorar las condiciones de vida del grupo familiar”*.

Para estos efectos, el MINEDUC establece que cada internado escolar debe contar con un Programa Educativo Anual —complementario al Plan Educativo del o de los establecimiento/s educacional/es que atiende—, que debe promover la formación de valores éticos y normas cívicas, la formación de hábitos de cuidado personal y de convivencia, el desarrollo de actividades destinadas a atender los intereses y aptitudes artísticas, culturales, científicas y deportivas de los/as estudiantes, y el refuerzo educativo.

Los internados escolares tienen por misión atender y satisfacer las necesidades de alumnos/as de localidades que no cuenten con establecimientos educacionales del nivel y modalidad requerida; o cuando la accesibilidad de los/as estudiantes al establecimiento educacional, por asuntos geográficos, climáticos u otros, les impida asistir a clases en forma regular y sostenida durante todo el año escolar; o cuando la familia del/la estudiante sea de escasos recursos o proveniente de sectores rurales y urbanos marginales.

El Estado paga una subvención durante los meses de duración del año escolar por cada alumno/a que acoge el internado, cuyo hogar se ubique en sectores rurales a más de 3 km del establecimiento educacional más cercano que entregue el nivel y modalidad de enseñanza que el/la estudiante requiera. Entretanto, la subvención para días festivos, incluidos sábados y domingos, es para el/la alumno/a cuyo domicilio se encuentra a más de 25 km del establecimiento o que le implica al menos dos horas de traslado en los medios usuales de locomoción.

La capacidad máxima permitida para un internado, según criterios pedagógicos y administrativos, es de 200 estudiantes, pudiendo la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación autorizar capacidades mayores.

En relación a infraestructura y equipamiento, el decreto del MINEDUC establece dependencias mínimas con las que debe contar un internado. Entre ellas, figuran: oficina y vivienda para el director; dormitorios y servicios higiénicos para alumnos/as, divididos por sexo; dormitorios con servicios higiénicos para uso del o de los inspectores; y enfermería, la que debe ubicarse contigua al dormitorio del o de los inspectores. Además, el internado debe contar con salas de estar, comedor, sala de estudio, patio, ropería, cocina con despensa, bodega para alimentos, recinto para lavado de ropa, servicios higiénicos para uso del personal y patio de servicio. Cuando el hogar estudiantil o internado funcione contiguo a un establecimiento educacional —de educación básica y/o de educación media— y dependa de su mismo sostenedor, podrán compartir el uso de los siguientes recintos: patio, cocina, bodega, servicios higiénicos para el personal de servicio, patio de servicio y comedor. En este último caso, el comedor deberá estar situado en el hogar estudiantil y ser independiente del recinto estar-estudio.

c) Los internados en la Región de La Araucanía

A nivel local, es la SEREMI de Educación la que autoriza el funcionamiento de los internados, establece la capacidad física de cada uno de ellos, según sus condiciones de habitabilidad, y decreta las subvenciones otorgadas por medio de una resolución exenta anual. Los internados están autorizados para recibir estudiantes sin subvención hasta que completen la capacidad física autorizada.

Para el año 2010, en las provincias de la Región de La Araucanía (Malleco y Cautín), existen un total de 199 internados autorizados por la SEREMI de Educación, con las capacidades que se detallan a continuación:

	Malleco	Cautín Norte	Cautín Sur	Total
Cantidad de internados	49	78	72	199
Capacidad física	5.392	9.663	6.060	21.115

La importancia de la existencia de este tipo de establecimientos que apoyan la labor de la escuela se ha relevado desde hace mucho tiempo, sin embargo, la necesidad de discutir acerca de la pertinencia cultural que tienen los internados en aquellos lugares con un alto porcentaje de población indígena —como es el caso de la región de La Araucanía— viene abordándose sólo en el último tiempo. Es necesario profundizar sobre este tema, especialmente si se considera que el Estado chileno ha ratificado

algunos acuerdos internacionales que se relacionan con esta temática, como es el caso del Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Dicho convenio establece que *“deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional”*. Asimismo, plantea que *“los programas y servicios de educación deberán responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales”*, y que *“deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener con respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos por asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”*.

En el ámbito educativo, se ha avanzado en la elaboración de programas de estudio interculturales y en la exigencia de la enseñanza de las lenguas originarias en los establecimientos que tienen sobre un 50% de población indígena. Sin embargo, el internado, que es una institución que apoya el trabajo de la escuela, no ha sido fuente de estudio de carácter cualitativo ni cuantitativo.

En este marco, y a partir del trabajo que desarrolla UNICEF en La Araucanía y, específicamente, en torno a la infancia y adolescencia mapuche, se elaboró este estudio, con el fin de abordar algunos aspectos de la realidad de los internados que atienden a niños y niñas mapuche, y así contribuir con algunas pautas para la elaboración de políticas o futuros estudios dirigidos hacia la defensa de los derechos de niños y niñas mapuche.

1.2 Marco de referencia teórica

a) La educación como promotora de la movilidad social

La sociedad nacional en su conjunto y su sistema educativo se encuentran en un nuevo escenario —la globalización—, marcado por la expansión del acceso a la información por medio de nuevas tecnologías, la apertura de mercados y mayor interacción económica entre zonas distantes, el contacto permanente y la tendencia a la homogenización cultural, además de la resignificación y refiguración de redes y relaciones sociales.

En la actualidad, la globalización demanda que los Estados sepan adoptar estrategias nacionales para afrontar los nuevos desafíos y requerimientos. Según Samper (2002), *“la llave maestra para enfrentar estos retos es la educación, en la medida en que ayuda a la gobernabilidad al crear ciudadanía, mejora la equidad al actuar como instrumento de distribución del ingreso; aumenta la competitividad mediante el aprendizaje productivo, y contribuye a fortalecer la identidad como eje articulador de toda la propuesta”*.

En este sentido, la educación formal se plantea, para muchas familias, como la plataforma que permite el progreso de hijos e hijas y, con ello, del grupo familiar. Deval (2004) señala que la educación está instalada en la memoria de las familias como el mejor instrumento para adquirir la más amplia y más estable de las bases de seguridad: el ascenso social. La posibilidad de que los hijos asciendan en la sociedad, por medio de la educación, aparece como augurio de una mayor integración social y, por ende, de mayores oportunidades y menores amenazas.

En estudios realizados en zonas rurales, a partir de expectativas familiares, se ha detectado que los hijos son enviados a la escuela para poder *“ser mejores”, “ser alguien en la vida”* o para que *“sean otras personas”* (Villarroel, 2004), confirmándose resultados de publicaciones anteriores respecto a las expectativas que tienen padres y madres de los sectores rurales para sus hijos e hijas, a partir de su paso por las instituciones de educación formal (Villarroel & Sánchez, 2000).

Existe un pensamiento generalizado acerca del mejoramiento de las condiciones de vida que se puede alcanzar a partir del paso por la institución escolar. En el caso de las familias de los sectores rurales *“perciben en la educación la oportunidad de una vida mejor”* ya que *“el modelo económico favorece y da preferencia al capital humano preparado”* (Huircapán, 2008). Dichas expectativas son las que llevan a las familias a tomar la decisión de que niños y niñas se alejen de su lugar de origen. Las opciones de vivir con otros familiares en las zonas urbanas, habitar en pensiones o en internados subvencionados por el Estado comienzan a ser vistas como un medio para acceder a la posibilidad de avanzar en la escala social.

Los internados son las instituciones que el Estado ha generado y sustentado para que puedan obtener educación quienes habitan en sectores alejados de los centros de enseñanza. Los internados han sido, desde el punto de vista del Estado, otra opción que entrega para cumplir con la obligatoriedad de otorgar el derecho a la educación.

Estos internados escolares, con distintos énfasis, credos, administraciones, enfoques, públicos objetivos, tienen como tarea común entregar alimentación, abrigo y alojamiento a los estudiantes de localidades alejadas del centro educacional, además contemplan la promoción y desarrollo de habilidades sociales, el acompañamiento del proceso educativo, satisfacer necesidades básicas y enfrentar la contingencia y emergencia.

Alegría(2000) manifiesta que en el internado *“Los jóvenes no solo estudian sino que viven y residen, para posteriormente trasladarse a la ciudad, por lo que una de las funciones de la escuela en lo demográfico es descentrar al joven de su núcleo ecológico. El proceso desarraigante transcurre desde el hogar a la escuela satélite, de esta a la escuela internado, de ella, a continuar estudios en la ciudad”*.

Así, los internados escolares *“muchas veces constituyen la única alternativa que tienen niños y niñas de completar 12 años de escolaridad... no son solo un espacio donde los niños duermen y se alimentan, también son espacios donde ellos viven y crecen, es por ello que se hace fundamental que el internado sea también un espacio de desarrollo personal de los alumnos”* (Vergara, 2005), ya que el traslado/internación provocaría el quiebre del equilibrio persona-sociedad-mundo, por el desarraigo y la desvinculación más o menos prolongada del individuo con su entorno social y ambiental.

b) Reproducción cultural: entre la homogenización y la mantención de las particularidades

Según Bernal (2004), la sociedad occidental en su conjunto, durante el siglo XX, ha pasado de un sistema valórico y costumbres rurales a un sistema primordialmente urbano donde *“la escuela está en medio de todo ese proceso de cambio”*.

Así, en el diseño e implementación de políticas públicas aparece el conflicto entre la homogenización económico/cultural y la mantención de las particularidades; estas últimas son seducidas para su incorporación a la aldea global, so pena de quedar excluidas del sistema. *“Aquí, el problema fundamental es que la concepción hegemónica y ampliamente extendida del Estado nacional monoétnico no corresponde a la heterogeneidad cultural de la gran mayoría de los países del mundo”* (Stavenhagen, 2002), situación que amenaza a las minorías y complejiza la labor de los gobiernos.

Un elemento que podríamos agregar en este ámbito es lo que plantean Bourdieu y Passeron (1972), al comprender el proceso educativo como un proceso de *“violencia simbólica”*, donde la acción pedagógica sería una forma de imponer la cultura dominante, haciéndola ver como legítima.

Dicha cultura se da en la escuela y tiende a reproducir o contradecir a la cultura obtenida en la socialización primaria, es decir, aquella recibida en la primera infancia. Bourdieu (1972) señala que *“no existe una cultura legítima, sino que toda cultura es arbitraria, pero la escuela hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales; la escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural”*.

Giroux (1985) también plantea que la cultura de los estudiantes presentaría una resistencia a la cultura dominante. Señala exactamente: *“Conflicto y resistencia tienen lugar en un contexto de relaciones de poder asimétricas en donde las clases dominantes siempre resultan favorecidas; pero el punto esencial es que existen campos de resistencia complejos y creativos a través de los cuales las prácticas mediadas por la clase, la raza y el sexo a menudo niegan, rechazan y descartan los mensajes centrales de las escuelas”*.

Esto permite señalar que no existe una reproducción automática de la cultura dominante sino que existiría un proceso de resistencia cultural que, quizás, juega un rol importante a la hora de construir identidad por parte de los niños y niñas mapuche, en una institución que probablemente no fue creada con la intención de promover y mantener su acervo cultural.

Ateniendo a estos elementos, *“los fenómenos de interculturalidad, bilingüismo y etno-diversidad están sirviendo para crear nuevos parámetros para discutir la reforma de la educación”* (Muñoz, 2002). La multiplicidad étnica, presente en la mayoría de los centros educativos, propicia la incorporación de pautas y prácticas culturales del grupo de origen de los individuos, la creación de programas de educación intercultural, los que por su mal manejo y poca pertinencia, en ocasiones, se encuentran descontextualizados respecto de su cultura de origen y no logran más que estereotipar la cultura, relegándola a prácticas folclóricas, museográficas o esencialistas (Junquera, 1999).

Para Bernal (2004), el asumir como premisas del sistema educativo nacional la igualdad de oportunidades y el derecho a la educación *“implica dedicar más recursos a este medio, pero no en forma de ayuda caritativa sino entendiéndolo como un derecho fundamental”*, ya que, de lo contrario, el derecho a preservar su identidad y practicar su cultura, permanece invisible bajo la homogeneización de las prácticas y dinámicas de convivencia de los establecimientos educacionales e internados.

En particular, la cultura mapuche busca la integridad del individuo, es decir, un estilo de vida en consonancia con sus fundamentos ideológicos, ya que *“la dimensión territorial desde la perspectiva mapuche contiene implicancias espirituales, sociales y biológicas”* (Quidel, 2000), las que se alteran al desvincularse el individuo con el territorio de origen.

Para Quilaqueo (2005) la construcción de una educación intercultural pasa por el reconocimiento del saber mapuche, sin que éste sea asimilado por la otra cultura. En este sentido, una real educación intercultural plantea que en la escuela interactúan tanto miembros de las comunidades mapuche como miembros de la sociedad chilena no mapuche.

Algunos autores manifiestan explícitamente que la escuela, como institución educativa por excelencia, *“no ofrece un enfoque para la solución del conflicto intercultural, mapuche-Estado. Más aún, ella es indirectamente lugar de encuentro y espejo de este conflicto”* (Rother, 2005). Por otra parte, de acuerdo a una investigación realizada en escuelas de Temuco y Padre las Casas (Damm, Barría & Riquelme, 2005), existiría una mayor valoración de la diversidad cultural en escuelas rurales y comunas con alto porcentaje de población mapuche, aunque dicho aspecto sería valorado solamente en los discursos y sin una aplicación clara.

En el caso de la educación, se ha planteado permanentemente la necesidad de que el pueblo mapuche debe restarse del proceso de control cultural al que se encuentra sometido, sin embargo, para muchas familias el internado surge como *“la”* alternativa para poder continuar con los estudios.

c) Construcción de identidad en la adolescencia

Las personas jóvenes pertenecen a una cierta generación dentro de su sociedad y comparten con un grupo de la misma edad una experiencia temporal e histórica semejante. Viven una fase especial de su desarrollo biológico y psicológico, en la cual tienen que enfrentar ciertas *“tareas de acción”* específicas de su edad (Weyand, 1993).

Los adolescentes, en relación a la educación entregada en las unidades educacionales, parecen verse enfrentados con problemas ideológicos y ocupacionales que los sitúan en una crisis de identidad que todavía no han resuelto. Esto podría cambiar, pero no saben hacia dónde ni cómo (Delval, 2004). Estas son señales inequívocas de que la adolescencia presenta una relación de carácter moratoria con la educación que reciben en esta etapa psicosocial.

Uno de los pocos trabajos que específicamente ha revisado la construcción de identidad de niños y niñas en los internados rurales ha sido el de Huircapán (2008), que indaga desde una mirada cualitativa el impacto que tiene en sectores rurales el proceso de incorporación a los hogares estudiantiles. Al analizar algunos programas

de internados, Huircapán señala que *“son los mediadores de la interacción que se produce entre lo rural y lo urbano y que va ‘reconstruyendo’ la identidad de los niños y niñas, una identidad que se construyó bajo el prisma de la ruralidad”*. Niños y niñas se ven enfrentados a una segunda socialización en la que se genera una aculturación por parte de la escuela, que genera una crisis de identidad en jóvenes de origen rural.

La construcción de la identidad no sólo es un proceso de carácter individual, como señala Bajoit (2003): *“La vida social implica apremios del colectivo hacia los individuos que la conforman”*. Esto significa que todo proceso de construcción de identidad se produce a través de una relación dialéctica entre lo social y lo individual; en este caso podemos pensar en la existencia de una crisis en la construcción de identidad. En esta relación de contradicciones entre la cultura de la institución y la socialización primaria obtenida de la familia, se genera lo que Esteban (2002) define como la contradicción entre la identidad asignada y la identidad asumida por el sujeto, reflejada en la imposibilidad que tiene el conocimiento identitario de entregarle respuestas válidas sobre su comportamiento y su rol en una determinada sociedad.

2. DESCRIPCIÓN Y METODOLOGÍA DEL ESTUDIO

2.1 Objetivos

a) **Objetivo general**

Describir los procesos de transición y cambio que experimentan niños, niñas y adolescentes mapuche que ingresan a internados educacionales en la Región de La Araucanía y el impacto que tienen estos procesos en su identidad y cultura, sus vínculos socio-familiares y sus expectativas futuras y posibilidades de desarrollo.

b) **Objetivos específicos**

- Realizar un análisis documental y de información obtenida en trabajo de terreno sobre la atención otorgada a los niños, niñas y adolescentes en los internados; los objetivos de estos hogares estudiantiles, sus regulaciones y dinámicas internas; y sobre los elementos de interculturalidad presentes en ellos.
- Reconstruir las experiencias de alejamiento familiar y territorial de los niños, niñas y adolescentes mapuche que se trasladan desde sus lugares de residencia hacia internados educacionales y los contextos que rodean su reinserción en el nuevo medio de permanencia, incorporando un análisis de género.
- Analizar el rol que cumplen los internados en la relación entre los niños, niñas y adolescentes, su identidad, su cultura y sus expectativas de desarrollo y realización.
- Identificar percepciones y experiencias de los niños, niñas y adolescentes residentes acerca de los procesos de cambio que han experimentado al ingresar al internado en su calidad y estilo de vida; en sus relaciones familiares y con su comunidad; y en sus vínculos con el territorio de origen, su cultura e identidad y en sus relaciones inter pares. Además, indagar sobre lo que les ha significado la experiencia de internación en sus expectativas y aspiraciones, considerando particularidades de género.
- Analizar los contextos en que se desarrolla la experiencia de internación: visión de la familia e integrantes significativos de la comunidad de origen de los niños, niñas y adolescentes; redes internas y externas de apoyo; integración a agrupaciones estudiantiles, culturales u otras.
- Comparar las experiencias de internación entre niños, niñas y/o adolescentes mapuche y no mapuche.

2.2 Diseño del estudio

El estudio es de carácter cualitativo, orientado al análisis de categorías y dimensiones vinculadas a la experiencia de internación de niños, niñas y adolescentes en internados estudiantiles. Asimismo, desde el punto de vista de los propios actores, se describen las dinámicas familiares que motivan la decisión de internación.

Considerando la escasa investigación previa acerca del fenómeno estudiado, se realizó un estudio que permitiese levantar información inicial acerca de las experiencias de internación estudiantil de niños, niñas y adolescentes mapuche. Teniendo como base este material, se elaboró un diseño que tomó en cuenta algunas preguntas de investigación y categorías generales, a partir de los objetivos generales y específicos; dicho diseño tiene un carácter flexible y emergente, puesto que a través de la recolección de datos y el análisis paralelo se fueron elaborando algunas hipótesis que permitieran comprender o incluso explicar los fenómenos anteriormente mencionados.

2.3 Muestra cualitativa del estudio

La muestra se definió a partir de la incorporación de distintos tipos de internados, entre los cuales se cuentan municipales, particulares, confesionales y no confesionales. El supuesto que primó en un comienzo decía relación con que tanto la postura ideológica del establecimiento como su conformación (mixta o segregada) podrían entregar algunas pistas que permitieran comprender la construcción social en cada internado.

El tipo de muestreo tomó en cuenta como criterio de inclusión a niños, niñas y adolescentes de educación básica y media que estudien en comunas distintas a la de origen y asisten a un internado en la Región de La Araucanía.

Se seleccionaron seis establecimientos en los cuales se procedió a entrevistar a niños y/o niñas de distintos cursos, como una forma de maximizar las diferencias. Se realizaron entre seis y ocho entrevistas por establecimiento, considerando representación de ambos sexos en el caso de los internados mixtos.

En total se realizaron 40 entrevistas a niños, niñas y adolescentes, 20 a hombres y 20 a mujeres, tanto mapuche como no mapuche. En el caso de los adultos, se realizaron 6 entrevistas a directivos y 5 a asistentes de la educación, las que se llevaron a cabo durante los meses de mayo y junio de 2010.

Por otra parte, se realizaron seis grupos focales, uno en cada establecimiento, con un total de 42 participantes.

2.4 Técnicas y procedimientos de recolección de la información

a) Entrevista

Una de las principales técnicas que se consideró para esta investigación fue la entrevista de carácter semiestructurada.

Para la realización de las entrevistas a niñas y niños internos, se construyó una guía con preguntas direccionadas (ver en anexo) hacia la obtención de ciertas afirmaciones que permitieran describir las experiencias de internación y sus asociaciones relacionadas con la construcción de identidad.

Además se realizaron entrevistas a directivos de los distintos internados y a algunos/as asistentes de la educación que laboran en dichos establecimientos. Para ello se elaboró una guía de preguntas (ver en anexo) dirigidas principalmente a la descripción de la organización, normas y rutinas del internado.

Estas entrevistas fueron escuchadas y luego analizadas globalmente, lo que permitió mejorar las pautas para la realización de los grupos focales.

b) Grupos focales

Los grupos focales que se realizaron fueron constituidos por niños y/o niñas de entre 10 y 18 años de origen mapuche; la selección a partir de este criterio fue realizada, en general, por las asistentes de la educación y directores/as, quienes se basaron en el apellido materno o paterno del alumno/a y, en algunos casos, luego de que los elegidos fueron consultados directamente acerca de su pertenencia a la etnia. Una vez conformados los grupos focales, y como una manera de confirmar la adscripción a la cultura mapuche, se consultó a todos los participantes sobre su sentido de pertenencia al pueblo mapuche y se solicitó que solamente se quedasen las personas que se consideraban parte de la etnia.

Para la conducción del grupo focal se construyó un guión que contenía preguntas focalizadas a aspectos que tenían relación con la cultura mapuche y el sentido de pertenencia a ella. Para poder maximizar las diferencias al interior del grupo (género, procedencia, nivel, edad), y como una manera de poder concentrarse en los aspectos más transversales y que no decían relación con algún curso determinado, se solicitó la participación de niños y/o niñas de distintos cursos.

2.5 Análisis de datos

Como opción metodológica se consideraron las entrevistas y focus como una unidad que expresa la construcción colectiva sobre la experiencia de internación, es decir, la información generada por cada establecimiento permitió la elaboración de categorías generales comunes. Esta opción se utilizó con el objeto de transversalizar y permitir la comparación de las categorías, sobre la base de que ellas están determinadas por factores vinculados al ser rural y/o mapuche, y no al internado en sí mismo.

Realizando una codificación de tipo abierta que estuvo destinada a encontrar las categorías, conceptos y dimensiones que emergen de los propios sujetos, posteriormente se establecieron los fenómenos principales y su descripción como tales.

Como herramienta de análisis se utilizó el software AtlasTi ©, que permitió apoyar el procesamiento de la base de datos construida a partir de la información recogida.

3. RESULTADOS DEL ESTUDIO

El presente capítulo contiene el análisis de los datos aportados por los participantes del estudio, centrado principalmente en la caracterización del proceso de internación y de los elementos que lo rodean, tanto desde el punto de vista de la familia como de los propios niños, niñas y adolescentes.

3.1 Experiencias de internación

Los niños, niñas y adolescentes que ingresan a los internados, así como sus familias, coinciden en que la búsqueda de mejores opciones educativas —que sitúan en la zona urbana— constituye la principal razón para el traslado de aquellos desde su lugar de residencia, habitualmente rural, hacia un internado educacional con el fin de concluir su ciclo escolar. De ella derivan otras razones como la distancia entre el hogar familiar y la escuela o liceo y la dificultad que implicaría el traslado cotidiano.

La experiencia de internación es recurrente en las historias tanto familiares como del entorno cercano de los/as estudiantes en las zonas rurales y es considerada como un paso inevitable hacia mejores expectativas de vida. Ello actúa como un recurso de apoyo para quienes la viven por primera vez. Incluso, se aprecian distinciones en la percepción de dificultad que les significaría esta experiencia según se trate de la capital regional o de ciudades más pequeñas.

Los niños, niñas y adolescentes identifican ciertos factores considerados protectores frente al inicio de la internación, como el contar con parientes, amigos o conocidos en el establecimiento y también tener algún conocimiento aproximado sobre el sistema de funcionamiento del mismo.

El ingreso al internado es vivenciado por muchos como una experiencia que les genera tensiones de diversa índole, por los desafíos simultáneos de asumir la separación de su familia; la necesidad de adaptarse a nuevas formas de convivencia, a veces hostiles; y reconfigurar un nuevo escenario vital que armonice el tránsito permanente entre la escuela/internado y la familia distante.

Los impactos emocionales que los/as estudiantes reconocen que les acarrea esta nueva experiencia parecen no constituir parte explícita de las relaciones de convivencia en el internado ni un tema que se trabaje como parte de su acción formativa. El costo del alejamiento familiar, según los/as alumnos/as, es vivido por ellos/as de distinta forma dependiendo de los patrones de crianza y de su condición de género.

La adquisición de una mayor autonomía versus la dependencia familiar es valorada por los/as estudiantes como una ventaja que les aporta esta nueva etapa en sus expectativas futuras.

a) **Decisión de entrar al internado**

En general, la decisión de ingresar al internado la proponen los propios niños o niñas a partir de la elección de un liceo en particular y se toma en conjunto con los padres. La mayoría de las veces esta decisión es discutida entre quienes están afectados por ella, ya que tanto padres como hijos/as son parte de la decisión tomada.

“Yo la tomé, yo y mis papás...”

¿Qué les dijiste?

Que yo me quería venir interno porque no tenía dónde quedarme acá y, del contrario, tenía que viajar todos los días. Entonces yo preferí, pa’ que ellos no gastaran tanto, venir aquí al internado”.

(Alumno, primero medio)

“Tomamos la decisión en conjunto, porque o si no tendrían a que... Si yo total yo iba a estar interna, total yo tenía que pasarla acá y estar lejos de ellos también poh’. O sea, más fue una decisión en familia”.

(Alumna, cuarto medio)

b) Motivos por los cuales se internó

Para llegar al proceso de internación confluyen diversos motivos, tales como la distancia entre la escuela o liceo y el hogar, o la situación económica del o la estudiante. Sin embargo, las principales causas para ingresar al internado dicen relación con la búsqueda de mejores opciones educativas, las que se vislumbran más allá de la localidad donde viven los niños o niñas.

“Por lo lejano de adonde vivo yo y porque quería estudiar acá poh’...yo quería venir a estudiar acá a Temuco. Ellos me apoyaron (sus padres) y había la opción de llegar al internado así que...”

¿Por qué querías estudiar acá en Temuco?

Porque p’allá los liceos son más o menos no más poh’, en cambio acá en Temuco yo podía tener más opciones”.

(Alumno, segundo medio)

La distancia es un argumento que se presenta permanentemente; también la dificultad de viajar a diario por largos y agrestes caminos es un motivo para acceder a este tipo de instituciones que sirven de apoyo para el logro de un determinado nivel educativo.

“Si nosotros queremos estar acá en este liceo y venimos de lejos tenemos que estar interno sí o sí porque no pueden viajar todos los días. Algunos no tienen buses o queda demasiado lejos para viajar todos los días. Yo primero no quería estar interna, era como que... oohh, estar como presa. Pero no me queda otra, tengo que estar interna porque no puedo viajar todos los días, me queda harto lejos”.

(Alumna, cuarto medio)

*“En el otro colegio no me iban a dejar los furgones,
entonces cuando llovía me mojaba”.*

(Alumna, educación básica)

Es el colegio o liceo el que es elegido en primera instancia, posteriormente, y producto de factores como la lejanía entre el lugar de residencia y el establecimiento educacional, se contacta a un internado, se evalúan los requisitos de ingreso y se postula para su internación.

c) Antecedentes de internación

Los antecedentes previos al proceso de internación aportan en la decisión de internación. Recomendaciones y descripciones de quienes han vivido esta experiencia se complementan para dar lugar a una preparación de lo que será la vida en el internado. Estas vivencias de internación de parientes o amigos/as no necesariamente se refieren a la misma institución, sino más bien al hecho de “estar interno”.

Es así como hay experiencias de internación en ciudades más pequeñas y bajo condiciones distintas, pero que no dejan de ser vivencias útiles para quienes no conocen las características de la internación.

*“Era el primero de mi familia que se venía a estudiar a
Temuco. Porque los demás habían estudiado en otros
lados... nadie había estudiado aquí en Temuco...”*

¿Se habían ido internos igual?

Sí, pero a otros lugares.

¿Cómo cuáles?

Se habían ido a Freire, Pitrufquén.

Ya, ¿pero nadie a Temuco?

*Sí poh', nadie a Temuco... así como que no había un
conocimiento del internado... las personas que más que
habían estudiado habían estudiado en Freire, entonces como
que todos ellos tiraban para allá”.*

(Alumno, cuarto medio)

En algunos casos existen antecedentes previos de internación en la familia, ya sea de hermanos/as mayores, tíos/as o los propios padres o madres. Estas referencias permiten generar una especie de recomendación “boca a boca” de las opciones de estudio en los distintos liceos o escuelas, que poseen la garantía de tener internado.

*“Una amiga le dijo a mi mamá que este colegio era bueno,
entonces mi mamá me trajo, me dijo que iba estar interna
porque vivo lejos”.*

(Alumna, octavo básico)

El hecho de tener algún conocimiento del funcionamiento del internado, de la cultura y el trabajo que se realiza al interior de este tipo de recintos, ayuda más a la incorporación de los/as nuevos/as internos/as. El tener conocidos, amigos o familiares al interior del internado permite insertarse en los distintos grupos, pero también tener una especie de protección frente a dificultades que se pueden presentar.

“Entré... mi hermana y yo a una pieza de a dos. Pero no, nunca tuve problemas con los más grandes, es que igual mi hermana me defendía en todo caso si me molestaban... eeh nunca tuve un problema grave con nadie”.

(Alumna, octavo básico)

d) Primer día de internación

Las respuestas dan a conocer una diferencia entre el primer día del internado y el primer día en el colegio. En algunos casos, es en el internado donde se logra una incorporación rápida y adecuada, sin embargo, en otros casos sucede lo contrario.

“Primer día, en el colegio fue mal, porque no me hallaba, pero en el internado todo bien...”.

(Alumno, segundo medio)

La existencia de preconcepciones sobre el hecho de formar parte de un internado es un elemento que en algunos casos ayuda a mitigar el impacto que produciría el proceso de alejamiento de la familia. Algunas de estas preconcepciones o prejuicios fueron confirmadas al ingresar al internado.

“Cuando uno llega, dicen que siempre le dan bienvenida así, que hacen bromas así.

¿Y eso les pasó?
Sí, al principio.

¿Como qué tipo de bromas?
Así sacan las sábanas y las amarran así, o sacan las tablas de debajo de la cama, entonces se tira uno y cae”.

(Alumno, segundo medio)

Para quienes no tenían referentes ni experiencias de internación o de alejamiento de la familia y del territorio del cual provenían, se les hizo más difícil el proceso de internación. Sin embargo, asumen que hay una nueva condición, que hay un nuevo mundo que se hace necesario conocer y al cual hay que adaptarse de manera rápida. En este “nuevo hábitat” se deben generar condiciones de supervivencia y esas pasan por establecer mecanismos de defensa que no necesariamente pueden ser de carácter físico, pero sí —en algunos casos— como medios de resolución de conflictos.

“No sé, fue un cambio grande en mi vida porque primera vez estar solo sin los padres y si tenía algún problema con un compañero, tenía que tomar las decisiones bien no más, como hombre.

¿Cómo como hombre?, ¿a qué te refieres?

O sea, tomar decisiones bien poh', no ponerse a pelear, por ejemplo, acá unos cabros pelean de repente pero por tonteras. Pero al tomar las decisiones hay que tomarlas bien, en caso mío yo llegué acá y me hice amigo al tiro”.

(Alumno, cuarto medio)

“No poh', no tenía ningún conocido, y llegué como... ¡oh! Un nuevo hábitat para mí y no conocía a nadie poh'. Y llegué ahí y conocí a los maestros de las puertas y a los inspectores; ya ellos me dijeron que dejara mis cosas en mi casillero y me entregaron todo eso poh' y como que no conocía a nadie así poh'. Y después me fui al liceo y ahí como más caras conocidas”.

(Alumno, segundo medio)

e) Distinciones de género en la internación mapuche

La educación por la que los niños, niñas y adolescentes optan, generalmente en acuerdo con su familia, requiere del traslado del o de la ahora estudiante hacia un contexto fuera del ámbito familiar, comunitario y en ocasiones local, lo que trae consigo costos simbólicos, la refiguración de las relaciones familiares, el tránsito del/la alumno/a por sensaciones y estados emocionales no siempre explicitados y en ocasiones desatendidos. Estos procesos individuales comparten algunas características entre los/as distintos estudiantes, quienes significan estos procesos desde su particular vivencia.

Al referirse a la separación y distanciamiento temporal de la familia, producto de la internación, los/as alumnos/as manifiestan que hombres y mujeres experimentarían procesos bastante similares.

“Son procesos similares, es lo mismo”.

(Alumno, segundo medio)

“Yo cacho que debe ser igual, porque tanto hombres como mujeres dejan a sus familias”.

(Alumna, tercero medio)

“Ambos igual. Uno en el campo tiene amigos, para las mujeres debe ser igual, también tienen sentimientos por dentro”.

(Alumno, primero medio)

Otros afirman que estos procesos se diferencian en la predominancia de factores emocionales, a su entender, propios de cada género, denotando los estereotipos que cada uno ha ido construyendo y utiliza para la interpretación de su realidad. Se reproduce, en general, la construcción simbólica de que las mujeres pueden llorar y los hombres no, la rudeza de la figura del macho y la madurez anticipada de las mujeres.

“Las mujeres aceptan distinto las cosas, como que asimilan de forma distinta que nosotros, como que forman centro de madres, como que se preparan”.

(Alumno, segundo medio)

“No creo que tanto, ellas son más maduras que nosotros”.

(Alumno, segundo medio)

“Son más débiles las mujeres que los hombres... emocionalmente, es muy difícil ver a un hombre llorando, debe demostrar su hombría no llorando”.

(Alumna, segundo medio)

“Es más fácil para nosotros porque las mujeres tienen más sentimientos hacia los papás”.

(Alumno, segundo medio)

Algunos plantean que el asumir de mejor o peor forma el distanciamiento familiar depende de la crianza y la relación del alumno/a con la familia más que de las particularidades de cada género.

“El distanciamiento de la familia depende del trato de la familia, no hay diferencia (entre hombres y mujeres), depende del apego”.

(Alumno, primero medio)

“Va en cada persona, porque hay niños que les gusta estar independientes de su papá, de su mamá y niñas también”.

(Alumna, segundo medio)

f) “Síndrome del bolso”: reconstrucción de experiencias de distanciamiento familiar

Llama la atención que desde los/as mismos/as participantes del estudio nace una conceptualización para el proceso de alejamiento de la familia y el lugar de origen. Este proceso es denominado por un niño como el “síndrome del bolso”. La descripción que realiza es algo que ya se habrá escuchado de algún modo y se refiere principalmente a la tristeza que produce el proceso de distanciamiento familiar.

“Los viernes es el día más importante para nosotros porque... nos vamos ya y estamos con la familia y si poh’... O sea, llegamos el día lunes y queremos que llegue el viernes al tiro porque es como que se hace corto el fin de semana, entonces como que ansiamos estar en la casa”.

(Alumno, cuarto medio)

“Yo hasta el día de hoy no me hallo mucho en el internado, pa’ que vamo’ a andar con cuestión, no. O sea, de repente igual en las noches me siento como no sé... me da como un bajón y quiero irme pa’ mi casa, quiero estar con mi mamá y todavía no logro hallarme bien. Voy a salir así, si ya está por terminar el semestre, así que voy a salir así. Igual a veces, sobre todo en las tardes, que daban ganas de irse, puro irse, estar con la familia, no sé, se siente muy encerrado uno, y con muchas personas que no conoce, con personas que a veces no se lleva bien y obligado a tener que convivir no más, a saber convivir con las personas, pero es complicado”.

(Alumna, cuarto medio)

“El síndrome del bolso, que cuando uno vuelve como que le da no sé qué volver aquí con el bolso y llenarlo sabiendo que te voy a ir, te tenís que irte los cinco días a la semana y no podís ver a tu familia, a mí me da mucho.

¿Pero eso te da en la casa o te da acá?
En la casa y cuando vengo en la micro también”.

(Alumno, segundo medio)

g) Generación de “independencia”, hacerse cargo de las cosas propias

En algunas ocasiones, estar en un internado es visto de modo positivo porque genera un espacio de independencia, lejos del hogar, pero en un contexto de seguridad. Así, el alejamiento de la familia es visto como una manera de prepararse para la educación superior.

“Mi personalidad, creo yo, cuando estaba en mi casa era súper calladita y era ordenada porque estaba con mi mamá. Uno se suelta, hace lo que no puede hacer en la casa, soy súper mamona y acá me ha ayudado a no serlo tanto... Tuve que aprender a hacer cosas por mí misma porque no está mi mamá para ayudarme”.

(Alumna, cuarto medio)

“Depender de uno mismo... si se tiene que despegar de la familia no le va a costar tanto, si tiene un problema lo va a solucionar. No va a costar tanto hacerse amigos y respetar más a los demás”.

(Alumno, cuarto medio)

“Nos ha formado carácter en cada uno. Relacionarnos con personas adultas no se nos va a complicar tanto... en caso de llegar a un lugar diferente el internado ya nos preparó para eso”.

(Alumno, cuarto medio)

“A ser más independientes, nos ha ayudado harto en eso... estar aquí es como estar solo pero con jóvenes de nuestra misma edad y que están en la misma situación... depende más de nosotros. A ser más independientes nos ha ayudado bastante el internado”

(Alumno, cuarto medio)

3.2 Expectativas de desarrollo y realización

Teniendo en cuenta que la expectativa central de los/as estudiantes es poder continuar estudios superiores, fundamentalmente en la universidad, el internado se visualiza como un espacio privilegiado para potenciar el logro de este propósito.

Para la mayoría, la familia ha sido un actor gravitante en su percepción y valoración de lo rural y lo urbano. Para ella la ciudad aparece como el lugar de las oportunidades de obtener trabajo y un mejor estándar de vida. Frente a ello, el campo pasa a convertirse en parte de la historia de vida que se deja atrás y a la que en el futuro se regresará por razones afectivas.

a) Al egresar del liceo

Frente a la pregunta sobre qué quieren hacer después de la educación secundaria, las respuestas señalan lo importante que es seguir estudiando o trabajar en base a la preparación técnica otorgada por el liceo.

“Pienso yo de hacer mi práctica y si quedo trabajando seguir trabajando o, si no, hacerle empeño de formar mi propio taller, alguien independiente”.

(Alumno, tercero medio)

“Seguir trabajando en lo que estudié, en mi especialidad, pero si no me resulta quiero ser carabinero”.

(Alumno, tercero medio)

A diferencia de la enseñanza media técnico-profesional, la educación humanístico-científica no prepara para el mundo laboral inmediato, y su centro está en la consecución de estudios a futuro. Esto lo entienden niños y niñas y, por esta razón, plantean a la educación superior como la alternativa para avanzar en el perfeccionamiento y lograr un título.

“Yo como empecé este año me fui derechita al liceo técnico y mi mamá me preguntaba si no quería otro y yo le dije que no porque como era técnico, era más fácil”.

(Alumna, segundo medio)

“Todavía no sé qué hacer si me va mal, así, si no entro a la universidad, qué hacer después. Quedo como ahí, o sea, yo siempre pienso eso.

¿Tú ves a la universidad como “la” alternativa?

Sí poh, es que siempre son los universitarios a los que los reciben mejor, tienen varias posibilidades de quedar trabajando por los años de estudio”.

(Alumna, segundo medio)

La familia actúa como referencia de las oportunidades y carencias a las que se enfrentan los/as alumnos/as, influyendo en la percepción y valoración que tienen de la vida en el campo y la ciudad. A la vez, la familia entrega al niño, niña o adolescente la responsabilidad de surgir y establecerse en condiciones diferentes que sean mejores a la situación familiar actual, siendo la educación una herramienta adecuada y válida para tales fines.

“¿Qué esperan sus familias de ustedes?

Que seamos más que ellos.

Y, ¿qué sería ser más que ellos?

Que no seamos tan campesinos, que tengamos cada uno su vida propia, porque estar en el campo no es igual que aquí”.

(Alumno, segundo medio)

“Mi mami me dice quédate en la ciudad porque es mejor, el campo aburre, me dice”.

(Alumna, segundo medio)

“En mi casa mis papás me dicen que ellos no tuvieron las mismas posibilidades de uno de estudiar y de seguir estudiando... entonces que yo no más estudie lo que quiera...”

¿Y si decidieras trabajar en la ciudad?
Me apoyarían si es que tengo un trabajo seguro”.

(Alumna, segundo medio)

b) Vivir y trabajar en la ciudad

Se plantea claramente que quedarse en el campo no es una opción aconsejable. Irse a una ciudad y volver solamente a ver a los padres es una idea en la que coincide la mayoría.

“Vivir lejos, la cosa es salir de aquí”.

(Alumna, tercero medio)

“¿Cómo? ¿Volver a Liquiñe (localidad rural) después de que termine todos mis estudios?”

¡Claro!
¿Cómo... a ejercer mi profesión? Iría a puro ver a mi familia, pero no a ejercer mi profesión.

¿Por qué?
Es que yo siempre he tenido eso en mente: que cuando yo cree mi independencia yo me voy a ir de Liquiñe”.

(Alumno, segundo medio)

“Pienso formar un hogar en la ciudad, pero sola. Sí poh’, ejercer una profesión y vivir sola porque a mí me gusta poner mis reglas y no... O sea, con mis papás igual bien, pero tengo que aguantar las reglas que ellos dicen”.

(Alumna, segundo medio)

Para los/as participantes de la investigación, la ciudad es el lugar donde se genera el trabajo, donde se dan las posibilidades de surgir y de mejorar el estándar de vida.

Volver al medio rural es visto como una alternativa sólo para ejercer una profesión relacionada con el campo y mayoritariamente como una opción para ir a descansar. Tener una casa en la ciudad y otra en el campo, esta última destinada al descanso, ya sea de fin de semana o de vacaciones de verano, es una posibilidad que denota un buen estándar de vida.

“O sea, sí, porque lo ideal es que si uno saca su carrera va a tener que trabajar en la ciudad, pero a mí me gusta el campo y me gusta vivir en el campo. Pero si es por trabajo ahí va a tener que quedarse en la ciudad”.

(Alumna, tercero medio)

“¿Tú vas a volver al campo?”

Se supone que no, si uno termina sus estudios y tiene su título... el campo es para otras cosas, es más para ir a vacacionar, volver al campo a trabajar ahí, no”.

(Alumno, segundo medio)

A partir de las expectativas de los/as alumnos/as, se reconoce un gran interés por la educación superior, hecho que es avalado por la familia y los padres, quienes abiertamente les plantean y los/as concientizan acerca de la dureza de la vida en el campo, en contraposición a las facilidades de la vida urbana.

De esta manera, se está resignificando la vida en el campo, pasando de ser el espacio/lugar habitacional y productivo, a ser la residencia de los padres, al que sólo se irá de visita. O bien, se visualiza como un lugar para el recreo y descanso, o para ejercer una profesión relacionada con ese entorno. En ningún caso se considera regresar al campo para establecerse allí o se concibe al campo como fuente de la subsistencia futura.

“Volvería al campo pero por unos días no más, a ver a mis papás o a descansar no más”.

(Alumno, primero medio)

“Pienso formar un hogar en la ciudad... ejercer una profesión y vivir sola en la ciudad donde esté trabajando”.

(Alumna, segundo medio)

“Igual me gusta el campo, pero no mucho para estar toda la vida ahí metida, no”.

(Alumna, primero medio)

3.3 Construcción de identidad de niños, niñas y adolescentes mapuche en internados escolares

Los niños, niñas y adolescentes mapuche constituyen gran parte del sujeto de atención de los internados escolares en La Araucanía. Para ellos, la experiencia de internación incide con distintos matices en el ejercicio de su derecho a preservar su identidad y practicar su cultura, realidad que permanece invisible bajo la homogeneización de las prácticas y dinámicas de convivencia de dichos establecimientos.

El análisis de los datos permite identificar tres ámbitos de interacción entre los factores vinculados a la preservación o pérdida identitaria y cultural:

Los/as estudiantes. Estos asocian el “ser mapuche” al autoreconocimiento, a través de fuentes como la familia y los apellidos, las prácticas culturales y el reconocimiento de esa calidad otorgado por la institucionalidad pública, lo que se ve reflejado en el acceso a ciertos beneficios destinados a los indígenas. Las fortalezas en las pautas familiares y comunitarias de crianza, el uso de la lengua, el interés y apego a sus raíces y la posibilidad de celebrar los ritos culturales, se consideran elementos fundamentales en el resguardo cultural e identitario, no obstante los cambios que se han ido generando en sus propios entornos de origen por influencias externas que debilitan la cultura.

El internado aparece como un espacio prolongado de convivencia fundado en la “igualdad” cultural, la necesidad de internación y la procedencia rural de los/as estudiantes y, por tanto, carente de un enfoque intercultural que valore la diferencia y promueva acciones y prácticas pertinentes. Salvo algunas iniciativas culturales de los propios estudiantes —con apoyo voluntario del personal—, los internados no propician la utilización del mapuzugun, la participación de las familias y comunidades en su labor o espacios permanentes de diálogo que les permitan a los/as alumnos/as visibilizar y ser apoyados en sus procesos de tránsito e inserción en nuevos contextos educativos, sociales y culturales, en los que algunos niegan su origen por temor a la discriminación y al rechazo, particularmente en las escuelas y liceos. Por lo mismo, las situaciones consideradas conflictivas, como el desajuste entre los programas educativos y la cosmovisión y cultura mapuche o aquellas de carácter sociopolítico, no son temas presentes en los internados.

El contexto urbano, como lugar de inserción y polo de atracción de expectativas personales, educacionales y laborales, actúa como un importante factor de cambio para los/as estudiantes y se visualiza como la etapa siguiente a la experiencia de internación, la que es asumida, tanto por ellos mismos como por sus familias, como un tránsito necesario para lograr insertarse en el valorado entorno urbano.

a) Ser mapuche

En la adolescencia, a partir de los estímulos y referentes que reciben de su entorno, las personas continúan construyendo su identidad, proceso que las adscribe a uno o más grupos y que posibilita a los demás a identificarlas como miembros de dichas colectividades.

Para los niños, niñas y adolescentes lo que determina la adscripción y pertenencia a la cultura mapuche se fundamenta en distintas características y condiciones que reúne una persona, entre las que figuran la familia (nuclear y extensa), los apellidos, las prácticas culturales y comunitarias, y el reconocimiento institucional.

“¿Eres mapuche?

De apellido no tanto... yo creo que de familia de otra generación sí... pero nunca me han llegado becas, yo he postulado por tercera, cuarta y nunca”.

(Alumno, primero medio)

Ser mapuche a partir de los apellidos

La familia, tanto nuclear como extensa, es el principal referente al momento de asumir la pertenencia a la cultura mapuche. Ser hijo, nieto o bisnieto de una persona mapuche otorga automáticamente la condición de mapuche. Asimismo, los dos primeros apellidos, tanto propios como los de los padres, constituyen un elemento determinante. Al consultarles si se consideran mapuche, los niños, niñas y adolescentes contestaron:

“Yo soy la mitad mapuche, por parte de mi mamá no más...”.

(Alumna, educación básica)

“Yo soy directo, tengo los dos apellidos mapuche. Donde vivimos hay pura gente que no tiene apellido mapuche, pero nosotros somos mapuche, sí”.

(Alumno, cuarto medio)

“Yo soy mapuche, yo tengo apellido mapuche por parte de mi papá y mi mamá es chilena... donde vivo yo no hay comunidades”.

(Alumno, tercero medio)

“Porque tengo los dos apellidos mapuche”.

(Alumno, primero medio)

Ser mapuche a partir de la participación en la comunidad

La participación individual, familiar y comunitaria en actividades y ceremonias mapuche entrega a los/as estudiantes otro elemento en que cimientan su adscripción identitaria. El contacto con contextos mapuche aporta, de igual forma, al sentido de pertenencia, al conocimiento e identificación.

“Yo estoy bien cerca de la cultura mapuche porque mis vecinos, la mayoría, son de raza mapuche, pero participo poco, porque no se tomaba en serio la cultura mapuche por ahí. Este año, a comienzo de año, hicieron un wetripantu y fue bien bonito, se juntó harta gente... tienen la ropa mapuche, tienen todo. No tengo ningún apellido mapuche, mi abuelo y mi abuela son mapuche...”

¿Y tú?

Yo en realidad sí, tanto tiempo con mapuche se sabe harto, además que te toman como un mapuche más, no te rechazan en la comunidad”.

(Alumno, cuarto medio)

“Para sentirme mapuche tengo que participar de todas las cosas de la comunidad: el palín, el choique, esas cosas”.

(Alumno, segundo medio)

“Sí, soy mapuche, mis dos apellidos son mapuches, y me siento mapuche y participo de las actividades que son mapuche: el wetripantu, el trafquintu... entiendo cuando me mandan a buscar algo en mapuzugun...”.

(Alumno, tercero medio)

“Yo considero ser mapuche al participar en ceremonias, en cosas así de la comunidad”.

(Alumna, segundo medio)

Ser mapuche a partir del reconocimiento del Estado

En reiteradas ocasiones, para los niños, niñas y/o adolescentes el considerarse o no como mapuche está en directa relación con la adjudicación de algún beneficio estatal, como la Beca Indígena, situación que les genera ciertos problemas, inseguridades y frustraciones. El sentirse mapuche propicia la postulación a estos beneficios —en algunos casos, en más de una oportunidad— y si se les conceden, se reafirma su identidad, pero si no, la cuestionan.

“Yo soy mapuche, recibo beca, tengo beca”.

(Alumno primero medio)

“Yo no me siento mapuche... nosotros hemos ido a tratar de sacar la beca y nos dicen que no y eso que mi abuelita también es mapuche, de parte de sangre mapuche”.

(Alumna, educación básica)

Por otro lado, aparece la validación de la pertenencia indígena otorgada por la Corporación Nacional Indígena (CONADI) como fuente identitaria. Así, el Estado sería el que está entregando elementos validadores de la condición étnica de las personas, reconocimiento que además permite la obtención de beneficios, por lo general, en el ámbito económico.

“Hace cinco meses que soy mapuche... a mi abuelita le llegó un papel que dice que ella ahora es mapuche”.

(Alumna, tercero medio)

“Parece que mi apellido debería ser mapuche pero no lo es... La tía decía que el apellido era mapuche, mi mamá investigó y parece que no éramos mapuche, pero según mi abuelo decía que antiguamente sí era mapuche. Todavía estoy con la duda pero lo más seguro es que no sea...”

Y si fuera, ¿tú te sientes mapuche o significaría algo?
No sé, para mí sería lo mismo no más, yo sé que a algunos les dan becas y todo eso... igual sería bueno por esa parte”.

(Alumna, educación básica)

La negación de ser mapuche

Según los/as alumnos/as, en ocasiones algunos niños/as niegan u ocultan su ascendencia mapuche o pertenencia, no adscribiéndose a esa cultura por distintos motivos, algunos de orden social o bien por evitar la estereotipación y discriminación.

“Yo no me avergüenzo, soy lo que soy... pero sí hay gente que se avergüenza”.

(Alumna, cuarto medio)

“Acá la mayoría es mapuche pero no se demuestra la tradición. Algunos tendrán vergüenza, si les preguntan si son mapuches dicen no sé, y uno si es mapuche tiene que afrontar que es mapuche, no es nada del otro mundo ser mapuche”.

(Alumna, cuarto medio)

“La mayoría es mapuche, pero que no quieran reconocerlo es otra cosa... lo toman para el leseo más que nada, se ríen... no vale la pena decirles algo”.

(Alumno, segundo medio)

b) Involucramiento de las comunidades en las actividades de los internados

En los internados se realizan pocas actividades interculturales o propias de la cultura mapuche. Por lo general, estas son organizadas por grupos de alumnos/as, con el apoyo de algún funcionario, pero generalmente no involucran a las familias y comunidades de los/as estudiantes, lo que según ellos/as las transforma en actos como los demás de la escuela, lo que distancia a los alumnos mapuche de los modos tradicionales de celebración en comunidad.

“Se hace el wetripantu, el trafkintu... (participamos) cuando hacen el acto. Está bien porque así algunos alumnos que no saben se dan cuenta de lo que es”.

(Alumna, segundo medio)

“Hace pocos días acá hubo un encuentro, trafkintu, se hizo un acto, se hizo baile mapuche, comida mapuche, todo lo que tiene que ver con un día especial, con ayuda de los inspectores y todo...”.

(Alumno, primero medio)

“También hacen eso cuando cambian semillas, viene gente de afuera y traen cosas y nosotros traemos semillas para cambiar”.

(Alumna, cuarto medio)

“La obra de wetripantu la organiza el centro de alumnas”.

(Alumna, tercero medio).

“Acá los que se sienten más mapuche organizan las actividades... (las inspectoras) ellas no saben... pero cooperan en lo que pueden”.

(Alumna, tercero medio)

“Si hacemos algún acto tiene que estar algo de la etnia mapuche... nosotros todos los años celebramos el año nuevo mapuche con todas las de la ley”.

(Encargada internado)

“Pero se celebra de otra forma, no como en las comunidades... en la comunidad es más largo... se baila choique, se cuentan historias...”.

(Alumno, segundo medio)

c) Mapuzugun

En muchas de las localidades, comunidades y familias de donde provienen los/as alumnos/as se habla mapuzugun en lo cotidiano, en el ámbito ceremonial y en el doméstico, pero la comunicación hacia ellos es en general en español, dado que la mayoría declara no dominar la lengua. Algunos manifiestan entender parte de las conversaciones en mapuzugun, pero la imposibilidad de involucrarse en ellas por limitaciones en el uso de la lengua. Una proporción muy menor de estudiantes dice comprender y hablar fluidamente el mapuzugun. La transferencia y aprendizaje de la lengua es por medio de su uso diario, del diálogo con algún familiar o conocido, no existiendo un sistema formal de enseñanza en las comunidades ni en los internados.

“Yo no hablo, no entiendo nada, ellos (padres y abuelos) hablan cuando llegan otras personas que hablan en mapuche”.

(Alumno, primero medio)

“Mi papá (me enseñó)... sé contar hasta 5 no más, cuando hablan no entiendo. Mi mamá también habla con mis tíos que viven más lejos”.

(Alumna, educación básica)

“El español está dominando y el inglés más todavía, no hay oportunidades de aprender eso, o sea, en el liceo no hay oportunidad”.

(Alumno, segundo medio)

“A mí me está enseñando mi tata, yo le he preguntado. Él le enseñó a mis primas a contar en mapuche hasta mil, y saben hablar también”.

(Alumna, educación básica)

“Mi abuela me enseñó. Ella reza y baila... Si uno va al nguillatun nadie va a hablar español”.

(Alumna, educación básica)

El bajo dominio de la lengua, la falta de comprensión y la utilización de palabras sueltas, se condice con el desinterés por aprender el mapuzugun por parte de un grupo de niños, niñas y adolescentes y de enseñarlo por parte de sus mayores, lo que genera la sensación de pérdida y progresivo desuso de la lengua mapuche. Algunos/as alumnos/as manifiestan la intención de aprender mapuzugun, asumiendo otros su desinterés en la práctica de dicha lengua.

“Sé palabritas no más... mis padres hablan pero yo nunca puse atención para aprender, no entiendo cuando me hablan... Me hablan así normal, en castellano”.

(Alumno, segundo medio)

“Entiendo algunas palabras... ni me enseñaron. Me da lata que no me hayan enseñado porque igual me hubiera gustado haber aprendido mapuche porque eso después se va a ir perdiendo”.

(Alumna, segundo medio)

“Igual debe ser entretenido hablar porque es nuestra cultura... Mi abuelo habla... Es que no se puede enseñar, uno tiene que ir aprendiendo... el mapuzugun no se enseña escrito, el mapuzugun nunca se escribió, se aprende por el uso”.

(Alumno, segundo medio)

Al interior de los internados los/as estudiantes utilizan espontáneamente palabras y frases en mapuzugun para comunicarse entre ellos, para saludarse, lo que es avalado por funcionarios y reconocido por los pares, aunque los/as alumnos/as coinciden en que existe un limitado conocimiento y utilización de esta lengua, no existiendo actividades institucionales, formales y permanentes que propicien el uso del mapuzugun.

“Igual deben haber chicos que hablen mapuche, pero como que les da vergüenza. Igual se dicen palabras pero bien poco, se habla más el español. No se preocupan del idioma que permanezca, puede ser un saludo no más, puede ser hola ‘peñi’, que significa hermano, pero no pasa más allá a una conversación”.

(Alumno, cuarto medio)

“Algunos de cuarto, o sea, no hablan así como hablar, sino se saben unas palabras no más, como saludarse... se está perdiendo eso”.

(Alumno, tercero medio)

“En mi piso hay unas compañeras que hablan bien... cuando me hablan yo entiendo, pero para hablar, yo no”.

(Alumna, tercero medio)

d) Aculturación

La escuela y la educación, el traslado al contexto urbanizado y el internado les presentan un escenario novedoso a los/as alumnos/as, dando pie a procesos conscientes e inconscientes de modificación de actitudes, comportamientos, concepciones y significación del mundo, derivados del contacto y las relaciones interétnicas e interculturales.

Cuando se les consulta a los/as estudiantes si existe una vinculación entre el hecho de estar internado y la posibilidad de perder ciertas prácticas o elementos de su identidad y cultura mapuche, establecen que depende de múltiples factores personales, familiares y/o contextuales. En ese sentido, coinciden en que la crianza y la familia son los elementos fundamentales en la formación de una persona/individuo adscrito y consecuente con su cultura en lo cotidiano, capaz de mantener su identidad.

También se diferencia la identidad cultural de la realización y/o participación en instancias ceremoniales mapuche.

Al referirse a la relación entre el estar interno/a y la pérdida de la identidad mapuche, los/as alumnos/as manifiestan que depende en cada caso.

“Según de la familia que vengan... mis padres quieren que sepa”.

(Alumno, tercero medio)

“Va más en la persona pienso yo, si no le interesa sus raíces, de dónde viene, como que se le va a olvidar que es mapuche no más”.

(Alumna, cuarto medio)

“Si a un niño le interesa su identidad y su cultura no la va a perder, pero si siempre la anda evitando y evadiendo la va a perder. Hay que sentirse orgulloso de ser mapuche porque no cualquiera es mapuche”.

(Alumna, cuarto medio)

“Depende de la persona. Si uno tiene amigos que no son mapuche dice ‘ah, me da vergüenza la cultura’, y lo va perdiendo y después no lo puede tomar en cuenta”.

(Alumna, cuarto medio)

“No, porque acá la mayoría somos mapuche”.

(Alumno, tercero medio)

“Va en la conciencia de él, si se le quiere olvidar...Yo no puedo obligar a una persona a olvidar su origen”.

(Alumno, tercero medio)

La internación, por su prolongación en el tiempo, sus horarios, sus prácticas, por las personas y escenarios que involucra, las relaciones que propicia, etc., a juicio de los/as alumnos/as puede facilitar la pérdida o el desuso de algún elemento propio de la cultura mapuche (como son la dieta, la lengua, los ritos, ritmos o relaciones), pero no la totalidad de ellos.

“El wetripantu (en la comunidad) lo hacen en la semana y no puedo participar”.

(Alumna, cuarto medio)

“(Por estar interno) perdería más la lengua, no escucharía más”.

(Alumno, segundo medio)

“Si un alumno habla o practica, aquí va a dejar de hacerlo porque nadie habla en su idioma”.

(Alumno, tercero medio)

En la medida en que las comunidades o localidades de origen de los/as estudiantes mapuche van incorporando elementos externos a su cultura, o emergen nuevas relaciones y entornos familiares, o acceden a instituciones distintas a las tradicionales, se genera una desvinculación y/o distanciamiento entre los individuos y su cultura, ya que sancionan ciertas prácticas o generan reemplazo de otras.

“En mi casa no participan mucho de los nguillatun y de esas cosas, pero es por un tema de la religión... como que las personas evangélicas de mi sector no participan mucho de esas cosas”.

(Alumna, segundo medio)

“Yo no participo por mis tías, porque mis abuelos murieron y ellas dejaron de ir... Ellas son evangélicas y no me dejan ir sola...”.

(Alumna, segundo medio)

e) Cambios en la visión de lo masculino y lo femenino

El internado reafirma, generalmente, el nuevo entendimiento de las particularidades de género, que es diferente al que mantienen las comunidades y/o localidades de origen de los/as alumnos/as. Estos nuevos parámetros entregados por la escuela y

validados por el internado han ido modificando y ampliando el ámbito de acción de la mujer —relegada tradicionalmente al espacio doméstico y la crianza—, llevándola por medio del estudio formal al plano productivo fuera del hogar, haciéndola partícipe de la vida social, de las decisiones de la reproducción del grupo familiar y del ámbito académico.

La permanencia de las niñas y las adolescentes en el internado refuerza la idea de la mujer capaz de desenvolverse fuera del ámbito exclusivamente doméstico, que puede decidir y determinar su maternidad, que puede estudiar y proyectarse profesionalmente, pero manteniendo características tradicionalmente entendidas como femeninas.

“En la localidad donde yo vivo dicen que las mujeres son para quedarse en la casa... no poh', si las mujeres, acá en el internado, nos dicen que uno puede ejercer una profesión, salir adelante y no quedarse en la casa”.

(Alumna, segundo medio)

“Ser mamá tan joven no, primero mis estudios... tener una carrera primero y después tener hijos”.

(Alumna, educación básica)

“Nos estaba formando para ser señoritas... ser decente, educada, respetuosa, no pasar a llevar a los demás”.

(Alumna, educación básica)

“En mi casa me toca hacer casi todas las cosas que tienen que hacer las mujeres grandes —cocinar, ordenar— y tengo así un poquitito de tiempo para estudiar”.

(Alumna, tercero medio)

También las concepciones acerca de las posibilidades laborales de los hombres cambian durante la permanencia en el internado, ampliándose el ámbito de acción desde las labores del campo y la ruralidad, al desempeño en el área de servicios y el sector urbano.

“En el campo los niños tienen que ayudar a los papás no más, en cambio acá en la ciudad se dan cuenta que pueden hacer cosas en la ciudad”.

(Alumna, primero medio)

“Han salido buenos alumnos en relación a tener proyección de vida... se proyectan más allá de trabajar en 'los metros' (actividad forestal)”.

(Encargada internado)

f) Construcción de la diferencia o establecimiento de la igualdad

Como la construcción identitaria se realiza en referencia a otro, distinto al yo o al nosotros, la existencia de la pluralidad étnica facilita la adscripción y mantención de la propia identidad; cuando la diversidad se acaba o las diferencias no se visibilizan, el yo y el otro se aúnan y dejan de ser generadores de identidad. Así, en el caso de los/as alumnos/as mapuche consultados/as, la identidad étnica se construye en el internado por la presencia de una gran cantidad de alumnos mapuche, por la anulación del factor étnico en la relación o por la exacerbación de la diferencia.

Ser mapuche sería fuente de diferencia, que al no ser sentida o explicitada por otros, se invisibiliza.

“Yo no me siento mapuche, porque la mayoría de la gente mapuche se siente discriminada por la gente que no lo es, pero yo no me siento discriminada aunque la gente sepa mis apellidos... me siento normal”.

(Alumna, cuarto medio)

La particularidad y desconocimiento de ciertas prácticas, costumbres y de la lengua mapuche, genera curiosidad, burlas y manifestaciones de discriminación de parte de pares y de profesores, situación vivida exclusivamente en el liceo, ya que en la mayoría de los internados la alta cantidad de alumnos/as mapuche erradica prácticas discriminatorias.

“A veces se ríen cuando pasan lista... Es que de por sí los apellidos mapuches son raros”.

(Alumna, segundo medio)

“Aquí (en el internado) no hay como discriminación por tener apellido mapuche sino se acepta bien, nos tratamos bien entre todos, los inspectores no nos miran mal, somos bien aceptados”.

(Alumno, cuarto medio)

La vivencia y explicitación de la igualdad, el saber y asumir que todos son iguales, son entendidos y se fundamentan de diferentes modos por funcionarios y por alumnos/as.

Para no discriminar, se asume el discurso de que todos son iguales, todos necesitan estar internos y todos provienen del campo; de esta forma, el compartir alguna de estas características anula otras particularidades de cada uno.

“Somos todos parecidos, venimos todos de zonas rurales, somos todos iguales”.

(Alumno, segundo medio)

“No hay diferencias, todos igual, mapuche-no mapuche, chicos-grandes, todos igual, no son muy discriminatorios”.

(Alumno, primero medio)

“Nadie se ha fijado en eso... no se le da importancia al origen de los alumnos, nadie habla de eso, es mejor, no hay diferencia”.

(Alumna, cuarto medio)

“(Las tías) las tratan igual que a todas no más... es normal, son niñas como nosotros no más”.

(Alumna, educación básica)

“Es que acá no hay mucha diferencia, como que no se ve esa diferencia, más del 80% son mapuche, y los que no son mapuche, no hay esa diferencia, todos iguales”.

(Alumno, tercero medio)

Para los/as alumnos/as es más recurrente encontrarse con prácticas discriminatorias en el establecimiento educacional al que asisten que en el internado que habitan. Esto se explica porque al interior del internado la mayoría comparte la condición de ser mapuche. Fuera de este espacio, los/as estudiantes se encuentran con la discriminación y aunque la sienten aún como algo lejano, reconocen hitos que marcarán la diferencia.

“Discriminación, hasta ahora nada, pero cuando uno empieza como a buscar trabajo ahí sí podría presentarse, o cosas del servicio público, ahí también podría ser, es como un prejuicio pero que comúnmente se cumple... Como aquí no es mucha la discriminación como la mayoría es mapuche, entonces la discriminación no se siente”.

(Alumno, segundo medio)

“Dicen que ya no es tanto, pero todavía se da”.

(Alumna, tercero medio)

“Hay mapuches que son discriminados... es feo que una persona de otra raza discrimine, si las personas son todas iguales, solo cambian de costumbres”.

(Alumna, segundo medio)

“Es casi más por molestar, hay personas que el primer apellido no es mapuche, pero el segundo sí, o que descienden de más de una de su familia, pero como molestan no lo quieren reconocer para no ser parte de ese grupo... hay compañeras que niegan... por el miedo a que se burlen de uno”.

(Alumna, tercero medio)

g) Relación política y cultural con el Estado

Los contenidos y la educación entregada por los establecimientos a los que asisten los niños, niñas y adolescentes mapuche no se condicen con el significado y valoración de la tierra y del trabajo que tiene la cosmovisión mapuche. Estas diferencias en el plano filosófico son asumidas por los/as alumnos/as, haciendo la diferencia entre los contenidos académicos y el *mapuche kimun* (conocimiento, sabiduría ancestral).

“En el colegio nos enseñan que uno debe buscar subsistir no más, no enseñan la relación que uno tiene con la tierra... ellos buscan progresar solamente. Es que los mapuches buscan vivir, en cambio los que no son mapuches buscan subsistir no más, no importando qué hacen”.

(Alumno, segundo medio)

“Por ejemplo, las tierras que se les quitaron... ellos respetan las tierras de otras formas, creen que el mapuche de ambicioso quiere conseguir tierras”.

(Alumno, segundo medio)

“El mapuche de por sí apoya lo que no destruya la naturaleza”.

(Alumna, segundo medio)

Se manifiesta el trato diferenciado que debiese existir tanto a nivel político como social. Por un lado, la igualdad en lo social, sin diferencias ni conflictos en las relaciones interpersonales, en el acceso a la dimensión sociopolítica del país; por el otro, la particularización de la ayuda recibida, a modo de compensación por la “deuda histórica” del Estado chileno con el pueblo mapuche.

“Cuando consigamos un presidente mapuche, ahí sí... una persona que valore a los indígenas y no busque soluciones agresivas contra el pueblo mapuche”.

(Alumno, segundo medio)

“Al mapuche le dan becas porque está en otra condición socioeconómica”.

(Alumno, primero medio)

En general, los/as alumnos/as no se refieren al conflicto mapuche. Cuando lo hacen lo ven como una situación que los perjudica, ya que a partir de los acontecimientos ocurridos y aparecidos en la prensa nacional y regional, se generaliza y encasilla a todos los mapuche dentro de categorías que los desfavorecen.

“Es que por unos pocos meten a todos los mapuche en el mismo saco”.

(Alumna, segundo medio)

“Las cosas que salen en las noticias... que los mapuches tienen sus grupitos y empiezan a protestar y hacen más mala fama para toda la gente mapuche”.

(Alumna, segundo medio)

“Por un montón de gente que lucha por su tierra, no sé qué, igual dejan mal a las otras personas... No es que no me sienta mapuche, es que me molesta lo que hacen los demás mapuches”.

(Alumna, segundo medio)

“Por una parte, los mapuches pelean por puras tonteras... pero a veces también quieren su tierra y pelean por ella y tratan de recuperarla.

***¿Y cuáles serían las tonteras y cuáles no?
Es que a veces le echan la culpa al gobierno”.***

(Alumno, segundo medio)

El conflicto mapuche es un tema-realidad que no se aborda en el internado, que se remite al espacio doméstico/comunitario y que, cuando es aludido, se recalca la idea de igualdad de los/as estudiantes y al carácter exclusivamente educativo del internado.

“Cuando ingresan acá, ingresan a un mundo que es solamente escolar, donde el conflicto mapuche queda afuera, en las casas”.

(Encargada internado)

4 CONCLUSIONES

A partir de los resultados de este estudio, se puede concluir que:

a) El internado continúa siendo un paso necesario en las proyecciones educativas y laborales de los niños, niñas y adolescentes indígenas y no indígenas de zonas rurales en La Araucanía

Las expectativas y horizontes de los niños, niñas y adolescentes que viven en zonas rurales de la Región de La Araucanía en general, y de los mapuche en particular, han experimentado importantes modificaciones en los últimos años, por la valoración del estudio y la posibilidad cercana de acceder a títulos técnicos y profesionales. Desde la propia familia se comienza a requerir a los/as niños/as la dedicación al estudio, por sobre las labores tradicionales del hogar y del campo.

Al no contar con los medios económicos o de infraestructura cercana (colegios, transporte), la familia asume el costo afectivo del traslado de uno o más hijos/as desde el hogar familiar y la comunidad de residencia a un “internado escolar”, situado habitualmente en las zonas urbanas. Allí los niños, niñas o adolescentes pueden vivir durante el período escolar, despreocupándose de labores doméstico/productivas, dedicándose por completo a estudiar y desarrollar competencias y estrategias orientadas a la educación superior o la vida laboral.

Entre las principales razones para ingresar al internado está la búsqueda de mejores opciones educativas y de perspectivas laborales en el ámbito urbano.

b) La experiencia de internación en la etapa escolar configura un nuevo contexto sociocultural para los niños, niñas y adolescentes

Desde el sistema educacional, el internado se plantea como una instancia que pretende ser como la “segunda casa” de los/as estudiantes que acoge, sin embargo, sigue siendo considerado como una institución de acogida temporal, con ritmos y secuencias que hacen al alumno/a deambular entre dos contextos socioculturales distintos: uno donde vive (casa) y otro donde estudia (internado/liceo).

La interacción entre estos contextos afecta de diversas maneras a los niños, niñas y adolescentes: mientras algunos resienten el alejamiento familiar y un nuevo medio de convivencia que les resulta hostil, otros lo valoran como una oportunidad de adquirir autonomía e independencia.

El proceso de incorporación al internado propicia nuevas experiencias y estímulos que, consciente e inconscientemente, generan cambios a nivel personal (madurez, independencia, sociabilidad, disciplina). Niños, niñas y adolescentes no consideran que esos cambios por sí solos produzcan pérdida de identidad o aculturación, ya que son cambios en la personalidad.

La escuela, en cierto modo, muestra a los habitantes de la ruralidad las oportunidades que se generan en el mundo urbano, por lo general en detrimento de lo rural. Esta, con apoyo del internado, refuerza la actitud proclive de muchos padres a que sus hijos/as abandonen la vida del campo y se inserten en el ámbito urbano, espacio que es valorado para estudiar, trabajar y formar familia. La gran mayoría de los niños,

niñas y adolescentes concibe su lugar de origen rural sólo como el entorno donde viven sus padres y como un espacio de descanso, al cual se puede retornar cada cierto tiempo, pero en ningún caso como fuente de subsistencia futura.

Los/as estudiantes mapuche deambulan entre dos sistemas socioculturales. Este tránsito, determinado por el proceso de incorporación al internado y que ya se inició en la escuela, genera ambivalencias en los niños, niñas y adolescentes. En el medio urbano/educacional es habitual que se les considere como habitantes rurales, se les valore desde ahí y se generen relaciones que les demanden actitudes y conductas estereotipadas, esencialistas y museográficas del campo. Por otro lado, desde el medio rural se les requiere que traigan consigo “la modernidad” de la ciudad, que sean el vínculo de la familia con la urbe, es decir, con la oportunidad de progresar. En esta ambivalencia, la ciudad y lo occidental terminan predominando en sus expectativas como fuentes de oportunidades y posibilidades de desarrollo.

Como señala Huircapán (2008), los internados... *“son los mediadores de la interacción que se produce entre lo rural y lo urbano y que va ‘reconstruyendo’ la identidad de los niños y niñas, una identidad que se construyó bajo el prisma de la ruralidad”*. Niños y niñas se ven enfrentados a una segunda socialización en la que se genera una aculturación por parte de la escuela, que genera una crisis de identidad en jóvenes de origen mapuche, la que puede experimentarse como contradicciones entre la cultura de la institución y la socialización primaria obtenida de la familia.

c) Identidad y cultura: ¿Son todos iguales?

La mayoría de los/as estudiantes de los internados se reconocen como mapuche y, en general, su adscripción identitaria se fundamenta en las prácticas culturales del grupo familiar, en los apellidos, en el vínculo familiar con generaciones anteriores, en el lugar de residencia o en el reconocimiento institucional-estatal necesario para el otorgamiento de subsidios y beneficios.

La adscripción identitaria también se produce por un efecto contrario al del reconocimiento: la discriminación. El ser parte del grupo minoritario, discriminado, también genera una identificación, un proceso de construcción de identidad. Vivir la experiencia de discriminación, en sí mismo/a o por cercanos, es uno de los modos de asumirse parte del pueblo mapuche. En este sentido, también se observaron actitudes de negación de la condición indígena por temor a la discriminación.

Sin embargo, la organización y dinámica de vida en los internados no reconocen diferencias culturales entre los/as alumnos/as, quienes son considerados como “todos iguales”. La principal diferencia que se aprecia no se da entre mapuche y no mapuche, sino entre urbanos y rurales.

Por lo mismo, son escasas las expresiones de pertinencia cultural en la atención brindada a los y las estudiantes y, cuando existen, consisten más bien en la celebración de ciertos ritos o manifestaciones de la cultura mapuche, preferentemente ligados a la escuela o liceo, sin involucrar a la familia y la comunidad. Aún así, dichas expresiones culturales son valoradas por los miembros del internado, ya que además de reproducir y perpetuar el conocimiento y la cultura mapuche, son útiles para involucrar a los alumnos/as no mapuche que no conocen o nunca han participado de estas instancias.

Al interior de los internados, el sentimiento de igualdad fue manifestado tanto por estudiantes como por funcionarios/as. Niños, niñas y adolescentes caben bajo el rótulo de alumnos/as, lo que al parecer entrega mayores facilidades para el trabajo, ya que disminuye la diversidad y complejidad en las interrelaciones cotidianas. El personal de los internados aborda la diversidad del estudiantado a través del concepto de “igualdad”, homogenizando de esta forma a todo el grupo de estudiantes. Para los funcionarios los/as estudiantes son todos iguales en derechos y responsabilidades. Si es o no mapuche, no se explicita. Si viene de un pueblo, ciudad o del campo, da igual. La diferencia de origen étnico, geográfico, religioso o social es considerada más bien una dificultad, por lo que no se establecen estrategias y/o metodologías pertinentes de intervención. Además, los/as funcionarios/as no cuentan con una formación para el abordaje de la diversidad y, en especial, de la interculturalidad, resultando su sentido común y buena voluntad las fuentes de apoyo a las iniciativas de los/as estudiantes.

Esta lógica se expresa también en que los/as estudiantes se consideren como iguales, lo que manifiestan en sus relaciones al interior del internado. Se asume que todos necesitan estar ahí —con eso se igualan— y que las demás particularidades (etnia, religión, procedencia) son secundarias o sin importancia, por lo que ni siquiera se explicitan, ya que pueden generar diferencias o molestias, lo que alteraría las relaciones y el espacio que deben compartir de lunes a viernes. Las prácticas discriminatorias se centrarían en los centros educacionales, no en los internados, dada la condición indígena y rural de la mayoría de sus residentes.

La ausencia de la enseñanza y práctica del mapuzugun es notoria. Por una parte, existe desmotivación para aprender el idioma y, por otra, tampoco hay incentivos para ello, ni siquiera a través de apoyos externos. El uso que realizan de manera espontánea y aislada niños y niñas es sólo una muestra de que existe el interés por parte de ellos/as de mantener el lenguaje.

La participación de las familias de los alumnos se relaciona con las dimensiones de rendimiento escolar y comportamiento, más que en su involucramiento en las vivencias educativas y personales de los niños/as.

d) La internación escolar para los niños, niñas y adolescentes: rupturas y aprendizajes

Los niños, niñas y adolescentes no consideran al internado o la internación como un factor preponderante para la pérdida de la identidad y la práctica cultural, aunque los aleja del cotidiano de origen, sobretodo de la lengua. Vinculan al internado al establecimiento estudiantil y no lo caracterizan como un lugar de habitación.

Para los alumno/as la internación se justifica por las facilidades que les entrega, especialmente para la formación de hábitos de estudio, situación que en sus casas es difícil de establecer dada la carga de actividades domésticas o por el tiempo que les demandaría el traslado desde sus casas al internado y viceversa. La mayoría considera al internado como un apresto para la vida universitaria o laboral fuera del hogar y como una buena instancia para el desarrollo de habilidades personales.

Los/as estudiantes comparan las actividades y condiciones de su casa con las del internado, donde los horarios y quehaceres responden a otras lógicas y costumbres.

En sus hogares de origen se da mayor atención a las labores agrícolas que al estudio, situación que sería perjudicial para sus metas y objetivos a mediano y largo plazo. Al respecto, el internado es valorado como una instancia útil puesto que permite mayor y mejor tiempo de dedicación al estudio.

Las experiencias negativas las sitúan fuera del internado, en el liceo y la ciudad, donde se generaliza a los mapuche a partir de estereotipos y prejuicios atribuidos a los medios de comunicación, lo que media en el trato y genera discriminación. Muchos valoran la tranquilidad y la seguridad que les proporciona el campo, manifestando que en la ciudad deben aprender y manejar otro tipo de relaciones e insertarse en una dinámica en que se sienten más inseguros.

La escuela y la educación, además del traslado al contexto urbanizado y el internado, les presentan un escenario novedoso a los/as alumnos/as, dando pie a procesos conscientes e inconscientes de modificación de actitudes, comportamientos, concepciones y significación del mundo, derivados del contacto y las relaciones interétnicas e interculturales.

Cuando se les consulta a los/as estudiantes si existe una vinculación entre el hecho de estar internado y la posibilidad de perder ciertas prácticas o elementos de su identidad y cultura mapuche, establecen que depende de múltiples factores personales, familiares y/o contextuales. En ese sentido, coinciden en que la crianza y la familia son los elementos fundamentales en la formación de una persona/individuo adscrito y consecuente con su cultura en lo cotidiano, capaz de mantener su identidad.

La internación, por su prolongación en el tiempo, sus horarios, sus prácticas, por las personas y escenarios que involucra, las relaciones que propicia, etc., a juicio de los/as alumnos/as puede facilitar la pérdida o el desuso de algún elemento propio de la cultura mapuche (como son la dieta, la lengua, los ritos, ritmos o relaciones), pero no la totalidad de ellos.

La internación provocaría un quiebre en el equilibrio persona-sociedad-mundo, por el desarraigo y desvinculación más o menos prolongados del individuo con su entorno social y ambiental, la incorporación de nuevos referentes, por lo general, contrapuestos al entorno sociocultural inicial.

El internado reafirma, generalmente, el nuevo entendimiento de las particularidades de género, que es diferente al que mantienen las comunidades y/o localidades de origen de los/as alumnos/as. Estos nuevos parámetros, entregados por la escuela y validados por el internado, han ido modificando y ampliando el ámbito de acción de la mujer, relegada tradicionalmente al espacio doméstico y la crianza, llevándola por medio del estudio formal al plano productivo fuera del hogar, haciéndola partícipe de la vida social, de las decisiones de la reproducción del grupo familiar y del ámbito académico. La permanencia de las niñas y adolescentes en el internado refuerza la idea de la mujer capaz de desenvolverse fuera del ámbito exclusivamente doméstico, que puede decidir y determinar su maternidad, que puede estudiar y proyectarse profesionalmente, pero manteniendo características tradicionalmente entendidas como femeninas.

También las concepciones acerca de las posibilidades laborales de los hombres cambian durante la permanencia en el internado, ampliándose el ámbito de acción desde las labores del campo y la ruralidad, al desempeño en el área de servicios y el sector urbano.

Para los/as alumnos/as es más recurrente encontrarse con prácticas discriminatorias en el establecimiento educacional al que asisten que en el internado que habitan. Esto se explica porque al interior del internado, la mayoría comparte la condición de ser mapuche. Fuera de este espacio, los/as estudiantes se encuentran con la discriminación y, aunque la sienten aún como algo lejano, reconocen hitos que marcarán la diferencia en su vida futura.

5. DESAFÍOS

Según el presente análisis existen razones importantes para fortalecer el rol de apoyo de los internados escolares a los procesos educativos y de inserción laboral de los niños, niñas y adolescentes de La Araucanía, en particular de aquellos que provienen del ámbito rural, donde a su vez reside el 43% de los niños y niñas indígenas más pobres. Entre ellas, la valoración que hacen las familias de la educación y del entorno urbano para lograr mejores perspectivas para sus hijos/as, por sobre las actividades tradicionales propias del campo, asumiendo el costo de desvinculación y/o pérdida cultural que ello implica.

Por esto, en la región del país que concentra el más alto número de estudiantes internos por motivos educacionales, parece relevante abordar algunos desafíos:

- a. Incluir en la función de los internados escolares acciones que potencien habilidades y fortalezcan el proceso de desarrollo de los/as estudiantes. Aunque estos establecimientos no reemplazan a sus familias y comunidades de origen, en la práctica son los lugares donde los/as alumnos/as pasan una etapa importante de su infancia y adolescencia en la que es fundamental potenciar su desarrollo integral, más allá de la exclusiva acción asistencial.
- b. Dar pertinencia cultural a los programas de los internados, a partir de la visibilización de la diversidad cultural como un valor y la promoción de relaciones interculturales basadas en el reconocimiento y respeto de la identidad de los/as estudiantes; fortalecimiento de prácticas y experiencias interculturales; facilitación de espacios de intercambio, conocimiento y generación de vínculos que contribuyan a una mejor inserción de los/as alumnos/as en los nuevos contextos urbanos, resguardando su cultura.
- c. Formar al personal de los internados en competencias pedagógicas e interculturalidad, fortaleciendo habilidades para trabajar y apoyar los procesos educativos y sociales de los/as estudiantes desde una perspectiva intercultural.
- d. Interrelacionar los internados con los establecimientos educacionales a los que asisten los alumnos/as, de modo de facilitar la integración de las distintas dimensiones de su proceso educativo y coordinar acciones y recursos de apoyo en torno a su rendimiento escolar y bienestar individual.
- e. Propiciar la participación de las familias y de la comunidad en las actividades y dinámicas de los internados para resguardar los vínculos familiares y generar espacios de interacción con el entorno que, junto con integrar el internado a la vida comunitaria, enriquezcan las oportunidades de aprendizaje y desarrollo de los/as estudiantes.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alegría, H. (2000). *La escuela nacional chilena y su influencia en el proceso de aculturación del mundo Aymara*. En Sergio González (ed.). Educación y pueblo Aymara. Iquique: Instituto de Estudios Andinos «Isluga». Universidad Arturo Prat.
- Bajoit, G. (2003). *Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago, Lom Ediciones.
- Bernal, J. (2004). *Luces y sombras en la escuela rural*. Universidad de Zaragoza <http://didac.unizar.es/jlbernal/inicial.html>.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1972). *La reproducción*. Barcelona, España: Ed. Laia.
- Carnoy, M. en Tarzona, L. (2002). *Globalización: el contexto de las políticas educativas*. En Revista Temas de Iberoamérica: Educación y globalización: los desafíos para América Latina, Vol. 1. CEPAL, OEI y Corporación de Escenarios de Colombia.
- Damm, X.; Barría, C. & Riquelme, P. (2007). *Educación inclusiva: ¿Mito o realidad?* Informe FONIDE 41/2007.
- Delval, J. (2004). *El Desarrollo Humano*. (Ed.) España: Siglo Veintiuno.
- Esteban Zamora, A. (2002). *El desarraigo como vivencia del exilio y de la globalización*. En Amérique Latine Histoire et Mémoire, Les cahiersalhim. Número 5-2002. URL : <http://alhim.revues.org/document708.html>
- Foerster, R. (2001). *Sociedad mapuche y sociedad chilena: La deuda histórica*. En Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Vol. 1, N° 2.
- Giroux, H. (1985), *Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico*. En Cuadernos políticos, N° 44, México, D.F., editorial Era, Julio-diciembre 1985.
- Huircapán, R. (2008). *Escuelas rurales e internados*. Tesis para optar al título de profesor de Educación General Básica. Universidad Arturo Prat – Victoria.
- Junquera, C. (1999). *Escuela, identidad étnica y multiculturalismo*. En Cuadernos de etnología y etnografía de Navarra, año 31, N°73.
- Ministerio de Educación de Chile (1996). *Decreto Supremo de Educación N° 1.316*. Disponible en: <http://www.diarioficial.cl/GobiernoTransparente/mineduc/NG/DCTO/2009/03/41956.html>. Consultada: 11/01/10
- Muñoz, H. (2002). *La diversidad en las reformas educativas Interculturales*. En Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol. 4, N° 2, 2002.
- Naciones Unidas (1989). *Convención sobre los Derechos del Niño*. Disponible en: http://www.unicef.es/derechos/docs/CDN_06.pdf
- Navarrete, F. (2005). *Las relaciones interétnicas en México*. UNAM, México.

Organización Internacional del Trabajo, OIT, (1989). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. Disponible en: http://www.oit.org.pe/WDMS/bib/publ/libros/convenio_169_07.pdf

Quidel, J; Pichinao, J; (s/f) *“Xemünkagenpüchüke che mapunkimeltunmew. Formación de los niños y niñas en la educación mapunche”*.

Quilaqueo, D. (2005). *Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche*. En Cuadernos Interculturales, 3(4).

República de Chile (1989). *Decreto 548, Normas para la planta física de los locales educacionales que establecen las exigencias mínimas que deben cumplir los establecimientos reconocidos como cooperadores de la función educacional del estado, según el nivel y modalidad de la enseñanza que impartan*. Biblioteca Digital del Congreso Nacional de Chile.

República de Chile (1998). *Decreto con fuerza de ley N°2 del Ministerio de Educación, sobre Subvención del Estado Establecimientos Educacionales*.

República de Chile (2003). *Ley N° 19.876, Reforma Constitucional que establece la obligatoriedad y gratuidad de la Educación Media*.

Rother, T. (2005). *Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche*. En Revista de Ciencias Sociales, 9.

Samper, E. (2002). *Educación y globalización*. En Revista Temas de Iberoamérica: Educación y globalización: los desafíos para América Latina, Vol. 1. CEPAL, OEI y Corporación de Escenarios de Colombia.

Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía (2010). *Resolución exenta N° 458. Autoriza funcionamiento, determina capacidad física y cupos subvencionados en internados del Departamento Provincial de Educación Cautín Norte de la Región de la Araucanía*.

Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía (2010). *Resolución exenta N° 459. Autoriza funcionamiento, determina capacidad física y cupos subvencionados en internados del Departamento Provincial de Educación Cautín Sur de la Región de la Araucanía*.

Secretaría Regional Ministerial de Educación de la Región de La Araucanía (2010). *Resolución exenta N° 460. Autoriza funcionamiento, determina capacidad física y cupos subvencionados en internados del Departamento Provincial de Educación Malleco de la Región de la Araucanía*.

Stavenhagen, R. (2010). *Multiculturalidad y derechos culturales*. En Los pueblos originarios: El debate necesario. Buenos Aires: CTA Ediciones: CLACSO: Instituto de Estudios y Formación de la CTA.

UNESCO (2008). *Educación para Todos en 2015 ¿Alcanzaremos la meta? Panorama Regional América Latina y el Caribe*. París: UNESCO.

Vergara, M. (2005). *Informe final descripción de la oferta nacional de internados*. MINEDEC, Chile.

Villarroel, G. (2004). *Participación de los hombres rurales en la educación de sus hijos*. *erural*,1(2). <http://educación.upa.cl/revistaerural/erural.htm>

Villarroel, G. & Sánchez, X. (2000). *Estudio sobre familia y escuela rural*. En Revista de Orientación Educacional N° 25/26. Facultad de Ciencias de la Educación, UPLA.

Weyand, M. (1993). *Sobre la realidad de la vida cotidiana de los jóvenes en poblaciones en el nuevo orden democrático: Ni tan protagonista ni tan víctima*. En *Última Década*, 1. 1-9.

ANEXO: Instrumentos de recolección de información

Pauta de entrevistas a niños y niñas residentes en internados

Consigna:

Hola, antes que todo, quiero agradecer tu amabilidad por conversar conmigo. Tal como te conté de manera general, estoy trabajando en un estudio sobre los niños y niñas en los internados. La idea principal es que me puedas contar sobre tu experiencia de vivir en un internado y qué ha significado para ti como persona.

Te debo recordar que la información es absolutamente confidencial y sólo va a ser usada con fines de investigación. Yo creo que como máximo utilizaremos una hora. Como una manera de poder recordar mejor lo que tú dices he considerado importante registrar nuestra conversación con la grabadora, para ello necesito tu autorización.

1. ¿Cuándo fue que ingresaste al internado?
2. ¿Quién o quienes decidieron que debías estar interno y cuáles son las razones por las que se tomó esta decisión?
3. Por favor, ¿podrías describirme el primer día que ingresaste al internado?, ¿cómo podrías recordar aquel día?
4. ¿Qué crees que es lo que más te ha afectado al ingresar al internado? Me refiero a esto con las cosas que han cambiado o se han reafirmado en tu vida después de entrar al internado.
5. ¿De dónde provienes originalmente? ¿Vas a tu comunidad de origen (nombrar ahí el lugar de donde proviene)? Si es así, ¿qué cosas haces ahí?
6. ¿Visitas a tu familia o son ellos quienes lo hacen?, ¿cada cuánto tiempo visitas a tu familia y cómo es ese encuentro?
7. ¿Qué haces cuando no visitas a tu familia o comunidad?
8. Cuando las personas de la comunidad o de la familia te preguntan acerca del internado, ¿qué les respondes?, ¿por qué?
9. En el internado, ¿se habla acerca de tu lugar de origen y tu cultura?, ¿quiénes lo hacen, en qué momentos y por qué motivos?
10. ¿Crees que el internado te ayudará en algo para tu vida? Si es así, dínos en qué cosas; de lo contrario, indícanos por qué no.
11. ¿Qué harás después de que termines tu educación escolar?
12. Si pudieses mejorar tu vida, ¿cómo te gustaría que fuese?

COMPLETACIÓN DE DATOS PERSONALES

- Edad
- Sexo
- Años en el establecimiento
- Participación en otras actividades

Despedida: Quisiera agradecer tu disposición, esto será muy importante para la elaboración del estudio.

Pauta de entrevistas a directores/as o asistentes de internados

Consigna:

Buenos días/tardes, antes que todo quiero agradecer su amabilidad al acceder a conversar conmigo. Tal como le conté de manera general, estoy trabajando en un estudio sobre los niños y niñas en los internados. La idea principal es que me pueda contar sobre su experiencia de conducir un internado y específicamente la visión que tiene acerca del rol que cumple éste en la sociedad y en la vida de los niños y niñas.

Le debo recordar que la información es absolutamente confidencial y sólo va a ser usada con fines de investigación. Yo creo que como máximo utilizaremos una hora. Como una manera de poder recordar mejor lo que dice, he considerado importante registrar esta conversación con la grabadora, para lo cual necesito su autorización.

1. ¿Desde cuándo trabaja en este internado?
2. El trabajo que realiza, ¿cumplió con sus expectativas?, ¿por qué?
3. ¿Cuál cree usted que es el papel más importante que juega el internado para la vida de los niños y niñas que atiende?
4. ¿De qué modo el internado cumple con ese papel que usted señala?
5. ¿Cómo es el proceso de ingreso al internado? (pedir que lo describa, consultar si hay entrevistas previas con las familias, qué antecedentes solicitan, etc.)
6. ¿Qué hacen ustedes y qué hacen los niños y niñas el primer día que ingresan?
7. ¿Cómo ve la relación que los niños y niñas tienen con sus familias?
8. ¿Cómo es un día común y corriente en el internado?
9. ¿Cómo es, a su juicio, la relación entre niños y niñas y sus comunidades de origen?
10. El internado, ¿hace algo especial respecto a la identidad cultural de niños y niñas?

11. En el caso específico de niños y niñas mapuche, ¿usted ve algunas diferencias con niños y niñas que no lo son?, ¿cuáles son esas diferencias?
12. Si pudiera mejorar el internado en relación a la vida de niños y niñas, ¿qué es lo que haría usted?

COMPLETACIÓN DE DATOS PERSONALES

- Edad
- Sexo
- Cargo
- Años en el establecimiento

Despedida: Quisiera agradecer su disposición, esto será muy importante para la elaboración del estudio.

