



UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
MAGÍSTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL

**SENTIDOS QUE LOS(AS) ESTUDIANTES MAPUCHE
INTEGRANTES DE LA AGRUPACIÓN KUIKUITÚN DE LA
UNIVERSIDAD DEL BÍO-BÍO, SEDE CHILLÁN, OTORGAN A
LA EDUCACIÓN PARA EL DESARROLLO DE SU PUEBLO**

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE MAGÍSTER EN INTERVENCIÓN SOCIAL

AUTORA: GARCÍA GÓMEZ, CINTHIA CECILIA

Profesor Guía: Orellana Fonseca, Cristian Eduardo

Concepción, 2015

DEDICATORIA

A Dios, por darme la oportunidad de conseguir cada uno de los objetivos académicos que me he propuesto.

A mi familia, Ricardo García, Eliana Gómez y Nataly García, quienes siempre me han apoyado en todo momento para conseguir este logro.

A mi esposo, Mario Lagos Moya, quien ha sido un gran compañero en este proceso, quién me alentó en los momentos más complejos y fue mi sustento durante el transcurso de mi formación académica.

AGRADECIMIENTOS

A Cristian Orellana, profesor guía, quién me apoyó durante el proceso de consecución del grado académico de Magíster en Intervención Social.

A cada uno de los(as) estudiantes mapuche quienes sin su ayuda esta investigación no hubiese sido posible.

RESUMEN

La presente investigación aborda los sentidos de los(as) estudiantes Mapuche pertenecientes a la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, tienen respecto del rol que cumple la educación para el desarrollo de su pueblo.

Específicamente se indagó en el alcance que estos(as) estudiantes le asignan a la educación, el desarrollo y a las demandas que actualmente tienen sobre educación.

La investigación fue desarrollada desde una perspectiva cualitativa con enfoque fenomenológico. La técnica de recolección de datos utilizada fue la entrevista semiestructurada aplicada a la totalidad de los(as) estudiantes Mapuche de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán. El proceso de análisis de datos siguió la “entrevista por entrevista” con la finalidad de conservar la unicidad del discurso de los(as) estudiantes Mapuche y la individualidad productora de los sentidos, pero se complementó con la integración y los nexos entre los diferentes temas de investigación, teniendo presente el marco teórico de la investigación.

Los principales resultados indican que la educación se constituye en el eje fundamental respecto de la preparación que buscan los(as) estudiantes Mapuche no solamente como un transmisor de conocimientos para la consecución de un título universitario, sino más bien como una herramienta para superar los conflictos y problemas de carácter individual, y sobre todo de carácter comunitario, puesto que estos conocimientos buscan ser llevados a las comunidades para lograr el desarrollo de éstas, con la finalidad de generar mayores espacios de identidad y sobre todo buscar la autonomía del pueblo Mapuche.

INDICE

Introducción	8
CAPÍTULO I	10
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	10
1. 1. Planteamiento problema	11
1.2. Justificación.....	15
CAPÍTULO II.....	17
OBJETIVOS Y PREGUNTAS.....	17
DE INVESTIGACIÓN	17
2. 1. Objetivos de la Investigación.....	18
2. 2. Preguntas de Investigación	19
CAPÍTULO III.....	20
MARCO REFERENCIAL	20
CAPÍTULO IV	56
MARCO METODOLÓGICO	56
4.1. Tipo de Investigación	57
4.2. Enfoque Epistemológico.....	57
4.3. Método de Estudio	57
4.4. Población objetivo y muestra	57
4.5. Técnica de Recolección de datos	60
4.6. Análisis de datos	61
4.7. Rigor ético de la Investigación	66
4.8. Criterios de Calidad.....	66
CAPÍTULO V	68
RESULTADOS	68
1.- DIMENSIÓN: Educación	69
1.1 SUB DIMENSIÓN: Definición de Educación	69

1.2 SUB DIMENSIÓN: Acceso al sistema universitario	72
1.3 SUB DIMENSIÓN: Identidad y Educación Superior	73
1.4 SUB DIMENSIÓN: Pertenencia a nivel curricular.....	74
1.5 SUB DIMENSIÓN: Reconstrucción identitaria a nivel universitario.....	74
1.6 SUB DIMENSIÓN: Educación Intercultural	75
1.7 SUB DIMENSIÓN: Políticas inclusivas.....	76
2.- DIMENSIÓN: Desarrollo del Pueblo Mapuche	77
2.1 SUB DIMENSIÓN: Definición de desarrollo	77
2.2. SUB DIMENSIÓN: Material /inmaterial	78
2.3. SUB DIMENSIÓN: Políticas de desarrollo indígena.....	79
2.4. SUB DIMENSIÓN: Recuperación de tierras y reconocimiento de derechos...80	
2.5. SUB DIMENSIÓN: Visión de futuro.....	81
3.- DIMENSIÓN: Demandas por Educación del Pueblo Mapuche	82
3.1- SUB DIMENSIÓN: Demandas por Educación	82
3.2- SUB DIMENSIÓN: Agrupación Estudiantil Mapuche	83
3.3- SUB DIMENSIÓN: Participación en las Demandas	84
CAPÍTULO VI	85
CONCLUSIONES.....	85
CAPÍTULO VII	94
PROPUESTAS.....	94
ANEXO I.....	96
BIBLIOGRAFÍA.....	99

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Matrícula estudiantes mapuche.....	23
Tabla 2. Distribución por género.....	24
Tabla 3. Distribución por sede.....	24
Tabla 4. Esquema de trabajo para análisis de datos.....	62
Tabla 5. Malla temática.....	65

Introducción

La demanda del pueblo Mapuche respecto de la educación no es nueva, si bien es cierto ha estado plasmada en las distintas etapas históricas de lucha del pueblo, la educación nunca se ha enfocado en sí misma, ha ido de la mano con exigencias de reparación, recuperación o restitución del conjunto del patrimonio expoliado (Marimán, 2007). Es por ese motivo que no se puede aludir a la tensión existente entre pueblo Mapuche y educación si no se realiza desde una perspectiva, histórica.

El proceso de configuración de demandas en el plano educativo por parte del movimiento está supeditado a la par del propio proceso del establecimiento del Estado-Nación chileno. Esto ha significado que estas demandas representan en primer lugar un espacio generado y determinado por el fuerte carácter colonizador de los esfuerzos del Estado por integrar al mapuche a la sociedad nacional a través de la educación (Boccaro, 1999, Bello , 2004, citado en Flores y Robles, 2008)

El presente trabajo investigativo buscó entregar algunas miradas desde la óptica y pautas culturales de un grupo de jóvenes Mapuche respecto de la función de la educación, vinculado al desarrollo de su pueblo. Desde esta perspectiva se pretendió dar una mirada desde los(as) propios(as) actores, que en este caso corresponde a la agrupación de estudiantes Mapuche “Kuikuitún” de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán, respondiendo a una necesidad estratégica de dar a conocer las perspectivas y sentidos que tienen un grupo de alumnos(as) y hacerlos visibles.

De acuerdo a lo expuesto anteriormente, es que este estudio tuvo como referente la pregunta de investigación ¿Cuáles son los sentidos que los(as) estudiantes mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, otorgan a la educación para el desarrollo de su pueblo? Que se respondió a fin de dar información relevante respecto de esta temática.

Las proyecciones de este estudio dicen relación, en primer término con la posibilidad de replicar estudios de este tipo en otras áreas o realidades sociales,

instalando la problemática a fin de generar una discusión en temas de educación y étnicos.

Las motivaciones para la realización de esta investigación radicaron precisamente en consideraciones como las anteriores y el interés de la autora por dilucidar ciertas inquietudes respecto a las visiones que tienen estudiantes Universitarios de origen mapuche de la Universidad del Bío-Bío. En efecto, además se pretende aportar con información relevante y pertinente a la ya existente respecto del pueblo mapuche, y más específicamente en el área de la Educación y el desarrollo.

Este informe se presenta en primer término con el planteamiento del problema, donde se exponen las preguntas que orientaron la investigación, y los antecedentes del área de estudio. El capítulo II, da cuenta del objetivo general y específicos que guiaron el estudio realizado. En el Capítulo III se encontrará el marco referencial que aporta elementos para analizar la información obtenida. La metodología de la Investigación se encuentra expuesta en el Capítulo IV, donde se especifica el carácter de la investigación, enfoque epistemológico, método de estudio, población objetivo y muestra, técnica de recolección de datos, análisis de datos, rigor ético de la investigación y criterios de calidad.

El Capítulo V contiene el análisis de resultados e interpretación de datos, y finalmente se desprenden las conclusiones presentadas en el apartado VI y por último se presentan las propuestas en el capítulos VII y la bibliografía.

CAPÍTULO I
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1. 1. Planteamiento problema

Uno de los acontecimientos más asombrosos de nuestra historia es sin duda el Descubrimiento de América, descubrimiento que no solo condujo el encuentro entre el aborígen y el español en el siglo XVI, sino que además significó que se perpetrara el mayor genocidio de la historia humana (Todorov, 2003), forjando en consecuencia nuestra identidad presente.

A partir de ese encuentro comienza el proceso denominado “negación del otro”, donde el español establece la diferencia con el indígena, a partir de la construcción que el conquistador europeo realiza del mundo indígena, sobre la base de una concepción eminentemente eurocéntrica (Orellana, 2005). Al entrar en contacto con las tierras recién descubiertas el conquistador comienza un acto de dominación extendido, donde se declara que las tierras de América forman parte del reino de España (Todorov, 2003) por lo tanto se toma posesión de todo aquello que se encuentra dentro de esas tierras, con expulsión radical de cualquier otro y no reconociendo el legítimo derecho de los indios a mantener su propia religión, sus normas morales, su idioma, las costumbres, los ritos y la cosmovisión de su pueblo.

De esta forma es que se va configurando a lo largo de los siglos un proceso donde a partir de una concepción eurocéntrica, se va llevando al “otro” a una posición de total menoscabo, negándole la soberanía la ubica en una situación de exclusión que sin duda se va propagando transversalmente a lo largo de la historia, es así que en los albores de la modernidad esta situación va generando nuevos ribetes y profundizaciones de supresión. En el periodo de la ilustración, por ejemplo se consideraba que los no europeos representaban una inocencia ideal, pero a medida que los imperios se expandían la idea que se tenía de ellos se convirtió en salvajes incivilizados (Preston, 1999).

Queda de manifiesto entonces que aunque las percepciones que se tenían de los indígenas variaban, ninguna de ellas tenían que ver con una forma de aceptación a otro diferente y por lo tanto sujeto de derechos y sabiduría.

Según algunos escritos de la época elaborados por Hegel (1858), denominados *“Lecciones sobre la filosofía de la historia universal”* queda de manifiesto la descripción de sudamérica mirada desde un prisma de inferioridad donde los indígenas eran comparados con animales aludiendo a que los indios eran “individuos no inteligentes y con poca capacidad para la educación”, visión que no es muy distinta a la que se les tenía a los criollos latinoamericanos descendiente de los conquistadores españoles quienes eran vistos como “flojos” y compartiendo los “vicios, la arrogancia, el matonaje y el quijotismo” según los escritos de Marx y Engels sobre América Latina (Larraín, 1996, citado en Orellana, 2005)

Así, entonces se fue desarrollando y profundizando cada vez más esa negación del otro que no desaparece con el surgimiento de las Repúblicas y con la aplicación criolla del proyecto moderno, más bien se traslada hasta la actualidad a través de las elites latinoamericanas, autoproclamándose las sucesoras de las elites españolas conquistadoras de lo europeo construyendo en América una modernidad profundamente excluyente, desvalorizando lo autóctono y relegando a los otros al sitio de la ignorancia y la barbarie (Orellana, 2005)

El criollismo latinoamericano ha querido siempre ocultar su verdadera condición, desconociendo a su hermano el mestizo y olvidando a su “madre violada”, para eso se ha inventado una historia irreal asumiendo como propia la historia y cultura europea (Morandé 1995, citado en Orellana, 2005)

Cabe mencionar que lejos de dejar de lado la situación de inferioridad sentida a lo largo de los siglos, y realizando esfuerzos que no han dado resultados positivos, el proyecto integrador del periodo de la ilustración solo permitió profundizar aún más la exclusión.

Difícilmente si no se supera la visión de supremacía que las oligarquías han construido de sí mismas y de inferioridad de sus otros, no es factible avanzar hacia el desarrollo, esto debido a que las oligarquías han negado la participación social a vastos sectores de la sociedad, en respuesta a lo anterior y como una necesidad de reivindicación a su pueblo amplios sectores indígenas de América Latina alzan sus

voces proclamando la necesidad de generar nuevas identidades y expresiones étnicas, demandas y reclamos de las poblaciones indígenas, fenómeno sociopolítico y cultural de gran trascendencia en Latinoamérica denominado “Emergencia Indígena” (Bengoa, 2009), fenómeno que se sitúa desde las demandas de autodeterminación y autonomía regional, donde los términos de las relaciones ya no son generados en una dirección vertical-jerárquica, sino estos parten desde supuestos de simetría (Flores y Robles, 2008), así es que la mayoría de las organizaciones territoriales buscan autorregularse, determinar sus preferencias y gobernarse según sus reglas (Duquesnoy, 2011).

Es importante señalar, y en relación a lo anteriormente expuesto, que actualmente existe una polarización respecto de las posturas que distintos autores tienen respecto de la necesidad de autonomía, ya que por un lado Michel Duquesnoy (2011), se encuentra más cercano a la postura de autonomía de los pueblos planteando que la mayoría de las organizaciones territoriales no buscan otra cosa, no exigen más que esta forma en suma legítima de autonomía y expresión propia en sus territorios, vivir y expresar su autonomía, es decir, su poder de autoregularse, determinar sus preferencias y gobernarse según sus reglas. (Duquesnoy, 2012)

Por otro lado José Bengoa (2009) plantea que este concepto ya no es posible de sustentar debido a que no es aplicable en todos los casos, el concepto de autonomía manejado en la década de los noventa de un territorio determinado y también en un alto grado de aislamiento espacial. Es por ello que los únicos casos “posibles” de autonomía se daban en territorios homogéneos y aislados, tales como la Comarca Kuna en Panamá o la costa atlántica de Nicaragua (Bengoa, 2009)

Es así como se fracasa en la obtención de las demandas específicas, sin embargo estos movimientos lograron resituar la cuestión étnica en todos los países latinoamericanos de una manera absolutamente nueva, propiciando la segunda fase de la Emergencia Indígena marcada por el ejercicio de los poderes locales cada vez más en manos indígenas.

Es en este contexto donde pueden ubicarse las “nuevas” demandas por educación que han emergido de los pueblos originarios en el continente. Éstas expresan una ilimitada variabilidad en agendas y proyectos, los que, con distinto grado de avance y posibilidades de convalidación, dependiendo del marco histórico previo de relación entre el Estado y cada pueblo, incluyen demandas por un mayor reconocimiento estatal y jurídico de los marcos educativos de cada pueblo; crecientes cuotas de poder para decidir e influir en los contenidos curriculares y sistemas educacionales; la institucionalización de los recursos y políticas orientadas a mitigar las limitaciones estructurales para el acceso de estudiantes indígenas y la generación de sistemas autónomos de educación indígena (Flores y Robles, 2008)

En efecto, ha sido la educación en su conjunto la principal responsable de fomentar la integración de las personas indígenas a los conocimientos y espacios que marcan la pauta de la conducción en el mundo y el poder, pero al mismo tiempo de potenciar la aculturización y la relación traumática con su identidad (Stavenhagen, 2005)

1.2. Justificación

El estudio que se presenta a continuación sobre educación y desarrollo indígena se realizó principalmente porque la problemática Mapuche para la sociedad y las ciencias sociales en especial, es y ha sido, un tema de gran trascendencia. Los estudios que se han realizado sobre esta temática abarcan tópicos como la economía, la religión, lenguaje, migraciones y educación entre otras.

Cabe señalar que el actual ejercicio investigativo aportó nuevos antecedentes relacionados en virtud de los sentires de un grupo de estudiantes con asendencia Mapuche declarada de educación superior, sobre cómo visualizan la educación y cómo ésta puede ser el motor conducente para el desarrollo de su pueblo. Esto planteado a fin de rescatar la experiencia única de esta agrupación relativamente nueva dentro de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán.

En mérito de todo lo expuesto, esta investigación subraya en la importancia de develar los sentidos que un grupo de estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán, organizados a través de la agrupación denominada Kuikuitún.

La elección de este grupo de estudiantes tiene relación con la riqueza cultural que poseen, por estar actualmente organizados y además por ser una agrupación relativamente naciente dentro de la Universidad del Bío Bío, que coexiste al alero de la Dirección de Desarrollo Estudiantil.

Cabe mencionar que son pocas las investigaciones que se han realizado en temas indígenas dentro de la Universidad del Bío Bío y muchas menos a este grupo de estudiantes, por lo cual resulta interesante describir y analizar las visiones de este grupo de estudiantes que en este momento están en formación profesional sobre como visualizan que la educación puede ser un actor clave en el desarrollo de su pueblo.

Finalmente, es necesario señalar que este estudio será difundido entre las personas e instituciones pertinentes, para así cumplir con uno de los objetivos fundamentales del quehacer científico: la Socialización de los Conocimientos.

CAPÍTULO II
OBJETIVOS Y PREGUNTAS
DE INVESTIGACIÓN

2. 1. Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

Reconstruir los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán, otorgan a la Educación para el desarrollo de su pueblo.

Objetivos Específicos:

a) Describir los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, le otorgan a la Educación.

b) Describir los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, tienen sobre el desarrollo de su pueblo.

c) Comprender las demandas por la educación de parte de los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán.

2. 2. Preguntas de Investigación

Pregunta General:

¿Cuáles son los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán, otorgan a la Educación para el desarrollo de su pueblo?

Preguntas Específicas:

a) ¿Cuáles son los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, le otorgan a la Educación?

b) ¿Cuáles son los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío, Sede Chillán, tienen sobre el desarrollo de su pueblo?

c) ¿Cuáles son las demandas por la educación de parte de los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán?

CAPÍTULO III

MARCO REFERENCIAL

I. Marco conceptual

Educación

Anibal León (2007) en su análisis sobre educación define este concepto de la siguiente manera: La educación consiste en preparación y formación para inquirir y buscar con sabiduría e inteligencia, aumentar el saber, dar sagacidad al pensamiento, aprender de la experiencia, aprender de otros. Es el intento humano más importante entre los hombres para transformarse y mantenerse unidos siendo parte uno del otro en la estructura de la cultura diferenciándose e identificándose a través de intercambios simbólicos y materiales.

Además agrega que el acto de educar significa formar sujetos y no objetos, y que tiene el propósito de completar la condición humana del hombre, no tal y como la naturaleza la ha iniciado, la ha dado a luz; sino como la cultura desea que sea.

En este sentido la cultura y la educación, su gran aliada, son tremendamente conservadoras. Es una manera, es un esfuerzo, de adaptar el hombre al medio porque la educación es construcción de algo que la cultura considera que es digno mantener. Se educa entonces para satisfacer las expectativas y deseos de la cultura, el diseño implícito o explícito de un tipo, de una categoría. Pero el hombre es energía y siempre genera una insatisfacción, una incomodidad, y busca ser distinto de alguna manera, fuera del estereotipo.

Por otro lado Paulo Freire (1974) define a la educación como un proceso que se propone como praxis social para la liberación de los seres humanos y específicamente la sociedad, la cual vive un clima cultural alienado por las elites económicas y gobernantes que cada día se distancian del pueblo pobre, y están súper puestas a su realidad, reflejándose la opresión en los niveles de explotación y en la sumisión, que no da paso a la posibilidad de los sectores populares de tener niveles de vida dignos y ninguna participación en la vida económica y cultural de la sociedad (Obando, 2009).

Desde esta perspectiva de Paulo Freire (1974) no convierte a la educación en el mero hecho de repetición de contenidos, sino más bien en un proceso que tiene que ver con una elaboración teórica donde el hombre tiene conciencia sobre el hecho educativo a partir de la capacidad de pensar y analizar cada uno de los actores del proceso de enseñanza, construyéndose así una educación problematizadora.

De este modo, para Freire la educación se transforma en un hecho ético que es capaz de convertir a los educando en una suerte de educadores y viceversa, reconociendo sus capacidades, como la razón de existencia del hombre como ente transformador, que permita encontrarse con su condición humana (Guichot, 2006)

Acceso a la Educación

Según José Bengoa (2007) el acceso de la población mapuche a las universidades fue inexistente durante el siglo XX. Los casos de profesionales de origen indígena eran muy pocas, ya que quienes accedían a la educación eran personas muy conocidas, respetadas y de una alta consideración.

En Chile, al igual que en América Latina, esta situación comenzó a cambiar en la década de los setenta y ochenta. El primer contingente mapuche de profesionales viene del tiempo de las becas del Instituto de Desarrollo Indígena, el idi, con su política de Becas y Hogares Universitarios Indígenas. Esto se produjo, fundamentalmente, gracias a la Ley Indígena promulgada por el Presidente Salvador Allende. Las becas y los hogares se mantuvieron de alguna manera, aunque el monto de las ayudas fue disminuyendo a un piso crítico. El año 1990 se organiza un Programa de Becas Indígenas de Nivel Superior y se otorgan ese año 300 becas para estudios universitarios. A partir de esa fecha, a pesar de que ha disminuido el monto unitario relativo de las becas, han aumentado enormemente en cantidad. (Bengoa, 2007)

Caracterización de los estudiantes Mapuche 2011-2012, Universidad del Bío Bío

Según la memoria del Programa Kuikuitún 2008-2012, elaborada por la Dirección de Desarrollo Estudiantil de la Universidad del Bío Bío, el acceso a la educación superior por parte de la población indígena es un fenómeno reciente en nuestro país, observado hace no más de una década. En Chile, la Universidad de La Frontera es la casa de estudios con el mayor ingreso de estudiantes Mapuche, alcanzando un 13% de su universo total. En el caso de la Universidad del Bío Bío el ingreso promedio del año 2011 y 2012 de estudiantes Mapuche alcanza el 4,56%, observándose un leve descenso en el número y porcentaje de estudiantes Mapuche desde el año 2011 al 2012.

Es importante mencionar que de un total de 2.214 estudiantes matriculados el año 2011, el 96,57%, es decir, 2.138 estudiantes respondieron la Encuesta de Admisión, por lo tanto ese es el universo para este Informe. En el caso del 2012 la matrícula total en la Universidad fue de 2.149 estudiantes, de los cuáles se encuestó a 1.941, lo que equivale a un 90,32% de los estudiantes que ingresaron, lo que corresponde al universo considerado para el 2012 en este informe.

Tabla 1. Matrícula estudiantes Mapuche

Estudiantes	Año 2011		Año 2012		Promedio años 2011-2012	
	Mapuche	100	4,57%	88	4,53%	188
Total Encuestados Universidad	2186	1941		4127		

Elaboración: Memoria Programa Kuikuitún año 2008-2012.

Cabe destacar que la matrícula de estudiantes Mapuche del año 2012 (88 estudiantes) es menor que la del año 2011(100 estudiantes), aunque sigue siendo más alta que la de los años 2008 con 59 estudiantes, año 2009 con 60 estudiantes y el año 2010 con 71 estudiantes.

Género Estudiantes Mapuche

Los datos de ingreso muestran que el acceso que están teniendo los y las jóvenes Mapuche a la Universidad del Bío Bío es desigual entre géneros. Esto da cuenta de una situación histórica en las Universidades y centros de educación superior de Chile que es la desigualdad en el acceso entre géneros. La tabla que se presenta a continuación muestra que la variación femenina el año 2011 frente al ingreso del año 2012, sufre un leve aumento, situación que es contraria a lo que pasa con el género masculino, puesto que sufre una baja considerable.

Tabla 2. Distribución por género

Género	Año 2011		Año 2012		Total	
Femenino	34	34,00%	40	45,45%	74	39,36%
Masculino	66	66,00%	48	54,55%	114	60,64%
Total	100	100,00%	88	100,00%	188	100,00%

Elaboración: Memoria Programa Kuikuitún año 2008-2012.

Distribución por Sedes (Concepción y Chillán)

Entre los años 2011 y 2012 ingresaron a la Universidad del Bío Bío 188 estudiantes con ascendencia mapuche declarada. De ese total, el 69,68% ingresa a la sede Concepción, mientras que un 30,32% ingresa a la sede Chillán.

Tabla 3. Distribución por Sede

Sede	2011		2012		Total	
	N°	%	N°	%	N°	%
Chillán	32	32,00%	25	28,41%	57	30,32%
Concepción	68	68,00%	63	71,59%	131	69,68%
Total	100	100,00%	88	100%	188	100,00%

Elaboración: Memoria Programa Kuikuitún año 2008-2012.

Identidad y Educación Superior

El concepto de identidad personal puede comprenderse como una forma de autodescripción del yo, una reflexión sobre sí mismo. Esta autodescripción no la lleva a cabo el individuo de manera completamente indeterminada, sino que en función de su contexto de vida, por lo tanto en relación a grupos, como puede ser una familia, una nación o una etnia (Giddens, 2000).

Por su parte Stuart Hall (1996), afirma que el concepto de identidad debe comprenderse a partir del otro, de la diferencia, de la ratificación y marcación de límites simbólicos que producen “efectos de frontera”. La identidad siempre es construida y afirmada en relación a otro distinto del cual se busca diferenciarse.

En el caso de la identidad colectiva ésta se define en torno a parámetros étnicos. Una de las definiciones clásicas de identidad étnica es la de Barth (1976), quien postula que una adscripción categorial se considera étnica cuando se clasifica a una persona tomando en cuenta su identidad básica, la cual estaría determinada por su origen y formación. Esta definición remite a la importancia del origen y de la historia de vida para comprender cómo las personas se identifican con ciertas categorías y no con otras. Además, el autor agrega que las personas utilizan las identidades étnicas para categorizarse a sí mismos pero también a los otros; solo en esta doble identificación se forman grupos étnicos como organización.

Por su parte Aravena (1999) plantea que la conformación de la identidad mapuche se encuentra estrechamente ligada a la memoria histórica compartida por el grupo, la cual no es solamente reproductora de la identidad, sino que también es productora de la misma. Propone una suerte de historización de la identidad, lo que permite concebirla como un elemento dinámico que se transforma en el tiempo, según distintos acontecimientos.

Pertinencia cultural a nivel curricular

Para el contexto educativo latinoamericano y nacional, Magendzo (2000) postula que si la educación, desea realmente sumarse a la modernidad, debe ser capaz de reconocer que el respeto a las identidades culturales y la superación de la dialéctica de negación del otro forman parte no sólo de la democracia política, sino también de la democracia cultural. Pinto (2000), por su parte, señala que el currículo se debe articular como un mecanismo de negociación e integración de la multiculturalidad, y que entre las expresiones imprescindibles de inscribir en el currículum actual, están los saberes, haceres y sentires provenientes del mundo de los pueblos originarios, incluidos sus lenguajes y cosmovisiones. En consecuencia, en el proceso de desarrollo reciente de la pedagogía, no puede quedar fuera la diversidad cultural, “como especial ventaja pedagógica, dado que la educación es un asunto de cultura, o mucho mejor dicho, de culturas en plural” (Schmelkes, 2005).

No obstante, el sistema curricular, tanto a nivel nacional como internacional, se presenta como una instancia educativa orientada a transmitir contenidos culturales propios de las sociedades occidentales y con ello asegurar la proyección de la cultura eurocéntrica hegemónica, de generación en generación. El sistema curricular diseña un plan de formación que contiene los conocimientos, habilidades y valores, además de una lógica de pensamiento, derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo, es decir se determina lo que se debe enseñar a partir de una visión que desconsidera y, muchas veces, niega la existencia y conocimientos de todos aquellos pueblos y grupos socioculturales diferentes del hegemónico (Turra, 2009)

A partir de los años noventa del siglo XX, el discurso educativo del Estado, respecto de las culturas indígenas, y en particular de la mapuche, señala el reconocimiento y valoración de sus especificidades culturales, puesto que estos grupos étnicos constituyen “parte esencial de las raíces de la Nación Chilena” (Ley Indígena, 1993). Sectores políticos, intelectuales y organizaciones no gubernamentales recogen y consideran las demandas de las organizaciones indígenas de una educación de mejor calidad y más contextualizada respecto a su

realidad sociocultural. Esto determina que, a inicios de los noventa, se dicte la Ley Indígena N° 19.253. De ésta surge la Educación Intercultural Bilingüe, como una modalidad educativa que abre espacios de descentralización y autonomía curricular, favoreciendo con ello la contextualización de los aprendizajes y la participación de la comunidad local en la definición de las metas educativas; y lo más importante, a nivel curricular, la consideración de los saberes y conocimientos indígenas en el proceso educativo.

Reconstrucción identitaria a nivel Universitario

La experiencia universitaria, incide en la reformulación de identidades con particular fuerza en los jóvenes indígenas que acceden a ella (Czarny, 2010). Dicha relación, entre experiencia universitaria y reformulación identitaria, demanda de las políticas de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, estrategias concretas de revalorización y pertinencia cultural de los procesos de formación universitaria. Las universidades multiculturales, tienen un doble desafío, por un lado enseñar a los jóvenes y por otro, integrar culturas e identidades diversas en los procesos de investigación y enseñanza (Bello, 2009). Lo anterior, explica la necesidad de promover una educación superior pertinente a nivel de currículum y prácticas institucionales, definiendo los roles de académicos, investigadores y actores sociales (Peralta, 2009; Martins, 2012). La realidad en las universidades de la región muestra, sin embargo, que el paradigma que guía los procesos de enseñanza es marcadamente occidental y, en consecuencia, los jóvenes indígenas son formados en dicha lógica (Zapata, 2008; Chipana, 1997). El resultado de estos sistemas de formación occidentalizada, es que el conocimiento tradicional local no forma parte de los contenidos de enseñanza universitaria, perdiendo pertinencia cultural una parte importante del proceso de formación.

Educación Intercultural

Daniel Quilaqueo (2005), entiende por Educación Intercultural Bilingüe un proceso de enseñanza aprendizaje que se desarrolla en espacios interétnicos e interculturales respecto de la escolarización, en el que por un lado interactúan

miembros de comunidades mapuches y miembros de la sociedad chilena no mapuches, sobre la base de una relación de comunicación y superación de la hegemonía del conocimiento occidental. Por otro lado los alumnos ven reforzados su conocimiento e identidad. En este proceso el conocimiento constituye una herramienta que dinamiza y proyecta el desarrollo cultural de la sociedad que lo genera. La dimensión bilingüe, en tanto, se entiende como una herramienta que permite comprender y estudiar saberes y conocimientos mapuches y no mapuches, para una mejor comunicación intercultural entre los miembros de sociedades con lógicas culturales diferentes.

Otra definición del concepto es la que aporta Francisco Chiodi y Miguel Bahamondes (2000) quienes plantean que “equivale a decir educación indígena: un modelo educativo para los indígenas y de los propios indígenas” y tiene como característica principal “la plena participación de las lenguas y de las culturas indígenas al proceso de enseñanza aprendizaje”. Tiene dos acepciones que no son contradictorias entre sí: a) “incorporar plenamente en el proceso educativo la lengua y la cultura de un educando que procede de una minoría nacional” y b) “incorpora la perspectiva política...” al cuestionar, junto al modelo educativo asimilacionista impuesto a los pueblos indígenas, todo el modelo relacional Estado- Sociedad Nacional-Pueblos Indígenas.

Lo principal en esta concepción es la centralidad de las lenguas y culturas indígenas, como parte de una reivindicación superior más amplia y de los pueblos indígenas como sujetos, no sólo de derecho, sino de sujetos de praxis, de los propios procesos curriculares y pedagógicos instalados en los sistemas estatales o particulares de educación. En torno a esta noción, con diversidades, se estructura una parte significativa de las propuestas generadas desde los pueblos indígenas y parte de la sociedad civil (Williamsom, 2004)

Atendiendo a lo anterior, cabe destacar que la presencia de los temas indígenas y de interculturalidad no son visibles para aquellos que participan de las decisiones políticas, ya que hasta el año 2007 no había una palabra sobre interculturalidad en nuestro país, solo hasta ese año y después de una movilización

social indígena organizada por una Comisión de Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas y una Comisión de la Identidad Mapuche –lafquenche se pudo incluir temáticas que explicitan la diversidad e interculturalidad y algunos derechos lingüísticos y educativos (Williamsom, 2008).

Políticas Inclusivas

En Chile, a partir de los años 90 se comienza a implementar de forma sistemática políticas públicas y programas de desarrollo indígena que tienen el propósito de incorporar o integrar a esta población a los beneficios del desarrollo social y económico del país. En un estudio desarrollado el año 2003 denominado “El desarrollo desde la perspectiva Mapuche”, Claudia Serrano y Carolina Rojas dan a conocer de forma cronológica lo que ha pasado en nuestro país respecto de la nueva relación entre el Estado y los pueblos originarios distinguiendo los siguientes hitos como principales:

1. - Encuentro Pacto Nueva Imperial

En el año 1989, en el marco de la campaña presidencial del Presidente Patricio Aylwin, éste convocó a representantes de las comunidades indígenas a un encuentro de trabajo sobre las demandas y la situación indígena en el país. Los temas centrales que se conversaron en esa oportunidad tuvieron relación con el reconocimiento de la diversidad étnica y cultural; la participación en la conducción de la política indígena del Estado; la protección legal de tierras y aguas; el otorgamiento de nuevas tierras que revirtieran el proceso de pérdida de tierras indígenas y apoyo al desarrollo económico y cultural de sus pueblos y comunidades.

2.- Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI)

En el año 1990 se crea la CEPI a la que se le designa la función de acoger y hacerse cargo de las demandas y acuerdos tomados en el Encuentro de Nueva Imperial. Entre el conjunto de gestiones que realiza esta institución está la formulación y la tramitación del proyecto de Ley Indígena.

3.- Ley indígena N°19.253

Esta ley se dictó el año 1993 para dar respuesta a algunas importantes demandas de las comunidades indígenas tales como la creación de una institucionalidad indígena, el Fondo de Tierras y Aguas, el Fondo de Desarrollo y el Fondo de Educación y Cultura y de un canal de participación de representantes de las comunidades en la mencionada institucionalidad. Sin embargo después de las discusiones y negociaciones del proyecto de ley en ambas cámaras del parlamento, el proyecto original perdió algunos de sus principios centrales, como el reconocimiento constitucional al concepto de pueblo para las minorías indígenas, y restó atribuciones a la comunidad indígena para resolver sus propios asuntos. Se diseñó una participación de carácter consultivo puesto que la ley dejó, en última instancia, la resolución de los asuntos indígenas al Consejo, lo que produjo frustración entre las comunidades y organizaciones que habían participado del acuerdo de Nueva Imperial.

4.- Corporación Nacional del Desarrollo Indígena (CONADI)

La ley indígena, estableció la creación de la CONADI. Esta es una entidad estatal dependiente del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN), cuya función es promover, coordinar y ejecutar la acción del Estado a favor del desarrollo integral de los Indígenas del país. Se orienta a generar acciones que reconozcan las identidades culturales de las distintas etnias, de modo de ir logrando una integración que recoja e integre creativamente la diversidad cultural de nuestro país. La CONADI cuenta con un Consejo de Representantes del Mundo Indígena, por medio del cual busca asegurar la efectiva representación de los pueblos indígenas en dicho organismo. Sin embargo, en la práctica este consejo ha tenido un bajo perfil, debido a su escaso poder de decisión y a la dependencia que tiene este y la propia CONADI de otras entidades públicas de mayor jerarquía política, como MIDEPLAN y el Ministerio del Interior.

5.- Área de Desarrollo Indígena (ADI)

Las ADIs son unidades territoriales distintas a las que caracterizan a la división política administrativa del país (región, provincia, comuna), Se entienden como espacios territoriales homogénea cultural, social y geográficamente, en los cuales los organismos de administración del Estado “Focalizaran su acción en beneficio del desarrollo armónico de los indígenas y sus comunidades” (Artículo 26 de la Ley Indígena)

6.- Fondo de tierras y aguas y Fondo de Desarrollo Indígena

Ambos fondos fueron creados el año 1993, como parte del mandato de la Ley Indígena N°19.253.

El fondo de Tierras y Aguas tiene la finalidad de solucionar la carencia de tierras y recursos hídricos en el mundo indígena. A través de distintos mecanismos (subsidios, regularizaciones, traspaso de predios fiscales, compra de predios en conflicto) intenta dar solución a los problemas de tierras y aguas.

El fondo de Desarrollo Indígena tiene como finalidad contribuir al desarrollo de los pueblos indígenas, a través de soluciones de tipo: subsidio de fomento productivo, subsidio para infraestructura productiva, doméstica, predial y local, fortalecimiento de la sociedad civil, desarrollo y cultura, etc.

7.- Proyecto Orígenes

Este es un programa de gobierno que se inicia el año 2001. Está orientado a mejorar las condiciones de vida y promover el desarrollo con identidad de los pueblos Aymaras, Atacameños y Mapuche en el área rural, particularmente en los ámbitos económico, social, cultural, y ambiental. Es financiado mediante un crédito del BID al Estado chileno. Cuenta con cuatro componentes: salud, educación, desarrollo productivo y fortalecimiento institucional. La ejecución del programa congrega a un conjunto de instituciones públicas con el propósito de llevar a cabo

una gestión integral e intersectorial (MIDEPLAN, CONADI, MINSAL, MINEDUC, IDEP, CONAF)

8.- Coordinación de Políticas

En el año 2000, en el gobierno de Ricardo Lagos, se convoca a una mesa de Diálogo sobre el tema indígena. Del trabajo realizado en esta mesa, derivó un conjunto de compromisos que anunció y contrajo el Presidente de la República con las comunidades indígenas del país. Adicionalmente, se elaboró un plan intersectorial Indígena, consistente en un programa de acción, en el cual un total de 22 servicios y ministerios, comprometieron presupuestos, programas y proyectos, y acciones específicas para trabajar con la población indígena.

9.- Educación Intercultural Bilingüe

El programa de Educación Intercultural Bilingüe, fue instaurado en el Ministerio de Educación el año 1996, en base a la promulgación de la ley N°19.253 Entre las acciones que ha realizado el Ministerio de Educación se encuentran las siguientes:

- a) Mantenimiento y reparación de infraestructura
- b) Perfeccionamiento docente mediante becas a profesores indígenas pasantías al extranjero y prácticas educacionales con una perspectiva intercultural
- c) Becas y hogares para estudiantes indígenas

10.- Comisión de Verdad Histórica y Nuevo Trato

Se creó en el año 2001 para asesorar al Presidente de la República en el conocimiento de la visión de los pueblos indígenas sobre la historia del país, y también para formular recomendaciones para una política de Estado tendiente a lograr un nuevo trato en la sociedad chilena en relación al reencuentro con los pueblos indígenas (Rocca, 2011).

11.- Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)

La política indígena alcanza una meta de gran importancia en la ratificación, por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet, del Convenio No. 169 de la OIT, sobre Pueblos Indígenas y Tribales en países independientes. Este es un tratado internacional promovido por las Naciones Unidas, y por lo tanto la ratificación lo incorpora en Chile como una ley de cumplimiento obligatorio. Estas normas vigentes desde el 15 de septiembre de 2008 están destinadas a tener amplios efectos en diversos aspectos del desarrollo y fueron unas de las reivindicaciones más importantes de las organizaciones indígenas en las últimas décadas (Rocca, 2011)

Según Donoso (2008), los principales derechos que establece el Convenio a favor de los pueblos indígenas son los siguientes:

- a) Derecho de decidir sus propias prioridades en lo que atañe al proceso de desarrollo (artículo 7).

- b) Derecho de conservar sus costumbres e instituciones propias, siempre que éstas no sean compatibles con los derechos fundamentales definidos por el sistema jurídica nacional ni con los Derechos Humanos internacionalmente reconocidos (artículos 8 y 9).

- c) Derecho a los recursos naturales existentes en sus tierras, los que comprenden su derecho a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos (artículo 15).

- d) Derecho de participación en la adopción de decisiones respecto a políticas y programas que les conciernan (artículo 6).

- e) Derecho en materias de Educación, cultura y lengua (artículos 26 al 31).

12.- Creación de la Comisión mixta para la generación de la Política Indígena Urbana.

13.- Ley 20733 año 2014, Establece Normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Desarrollo

A continuación se hace una breve descripción sobre la conceptualización de desarrollo.

1.- El estructuralismo y el desarrollo hacia adentro

- Corriente teórica de naturaleza económica surgida hacia la década de los años 40, cuyo desarrollo y consolidación estuvo relacionada con la creación de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas.
- El primer concepto relacionado a la idea de desarrollo para los estructuralistas es el de la riqueza.
- Con el paso de los años el concepto de desarrollo va cambiando y se asocia a *evolución económica*, luego a *progreso económico*, este último ligado a expansión de la producción, permanente cambio científico y tecnológico, es decir lo clave fue la modernización a través de la aplicación de la ciencia a las actividades productivas y a la renovación de las estructuras sociales y a las formas de vida.

- Cuatro postulados resaltan en esta posición:
 - 1.- La irrelevancia de la intervención del Estado en la economía.
 - 2.- La resolución del problema ideológico y la preocupación a través de la ciencia.
 - 3.- El problema central de la organización social es administrativo y no político.
 - 4.- La operación y funcionamiento de la economía mundial a través de un mecanismo científico.

- De allí surge la noción de la división internacional del trabajo basado en las ventajas relativas de cada país, así como la idea de orden mundial.

- El auge del capitalismo estuvo muy ligado alrededor de esta concepción, de tal manera, que la innovación tecnológica era conocida como motor y fenómeno inherente al sistema.
- En las primeras décadas del siglo XX, se acuña el término *crecimiento económico*, muy ligado a la teoría macroeconómica y centrada en el interés de preservar la estabilidad, equilibrio y expansión del sistema capitalista y a la preservación de status quo mundial.
- Existe también un planteamiento que realiza CEPAL. En este contexto conocida como *Estructuralismo*, y su fundador Raúl Prebisch y sus colaboradores en los años 40 y 50 del siglo XX, realizan un análisis del subdesarrollo a partir del concepto centro-periferia, lo que permitió explicar la desigualdad creciente en las relaciones internacionales, así como la heterogeneidad y debilidad estructural de los sistemas productivos y de estructuras sociales de la periferia. La teoría entonces tiene como esencia superar la crisis del modelo de crecimiento hacia afuera y conformar un mercado interno fuerte como principal dinamizador de la actividad económica; es decir crear un *modelo de desarrollo hacia adentro o endógeno*.
- La segunda corriente surgida de la influencia del *Estructuralismo Cepeliano* es la Marxista, que pone énfasis en reformas estructurales en el papel del Estado como guía, promotor y planificador del proceso, y en la transformación de las modalidades de financiamiento externo y del comercio internacional.
- *Teoría de la dependencia o la ciencia social latinoamericana* (Destacan intelectuales como: Fernando Henrique Cardoso, Theotonio Dos Santos, Vania Bambirra, André Gunder Frank y Enzo Felletto), concibe el desarrollo como un proceso de cambio social, deliberado, cuyo objetivo último es la igualación de oportunidades sociales, políticas y económicas, tanto en el plano nacional como en las relaciones con otras sociedades más avanzadas que coloca el acento en la acción, en los instrumentos de acción político y en las propias estructuras de poder para la orientación, eficacia, intensidad y naturaleza del cambio.

2.- El Neoliberalismo y el desarrollo como crecimiento

- Su foco está puesto en la región Latinoamericana en la década de los ochenta y noventa y estuvo marcada por lo que se conoció como el Consenso de Washington.
- Se centró en la preocupación por el crecimiento a largo plazo: sus causas, consecuencias y perspectivas. Consideraban que la acumulación de capital (reversión del excedente) era el motor principal del crecimiento y la riqueza de las naciones.
- El mercado fomenta la división del trabajo lo que tiene influencia en la productividad de la mano de obra, lo que conlleva a una mayor destreza del obrero, ahorro de tiempo y a la innovación técnica para facilitar y abreviar el trabajo, además de reducir la labor de muchos a pocos.
- El principal factor de crecimiento en la acumulación de capital, de la que dependen la ampliación del mercado, el grado de división social del trabajo y el aumento del salario, que permiten un aumento de la renta nacional y de la oferta de la mano de obra.

3.- El Neoestructuralismo y el desarrollo desde dentro

- El Neoestructuralismo parte de un enfoque sociocultural e histórico, nutriéndose con eclecticismo postmodernista de todas las disciplinas científicas y corrientes de pensamientos capaces de aportar elementos relevantes incluyendo la teoría neoclásica.
- El logro de la equidad, la justicia social y la profundización democrática, estarían ligados al paso de un desarrollo hacia adentro –estructuralista- y hacia afuera –neoliberal- a un desarrollo desde dentro, en torno a un proceso endógeno de acumulación, absorción y generación de progreso técnico que oriente a un nuevo proceso de industrialización basado en la oferta y orientado no solo a la demanda interna, sino hacia la exportación.

4.- El Desarrollo Sustentable

- Su conformación teórica fue producto, en primer término, de las presiones y exigencias de movimientos civiles a nivel mundial para que los gobiernos enfrentaran las crecientes crisis ambientales y, en segundo término, de las tensiones existentes entre las perspectivas de desarrollo del norte industrializado y el sur desarrollado.
- El desarrollo sustentable tiene como punto central la gente, en el sentido de que su principal objetivo es el mejoramiento de la calidad de vida del hombre, y está fundamentada en la conservación en el sentido de estar condicionado por la capacidad de respetar la capacidad de la naturaleza para el suministro de recursos y servicios para el mantenimiento de la vida. Bajo este punto de vista, el desarrollo sustentable significa que el mejoramiento de la calidad de vida del hombre mientras se mantenga dentro de la capacidad de apoyo de los ecosistemas de soporte (Reed, 1996)

5.- El Desarrollo a escala Humana

- El origen de la propuesta del enfoque del Desarrollo a escala Humana de Manfred Max-Neef (1986), tiene su origen a la crisis y contradicciones personales profesionales del autor con respecto a la manera cómo la economía se fue desligando de su interés central: el bienestar de la gente. Básicamente la crítica proviene de la manera mecanicista en que la ciencia económica ha concebido y abordado los problemas del hombre.
- Para Manfred Max-Neef (1986), el Desarrollo a escala Humana se concentra y sustenta en la satisfacción de las necesidades humanas fundamentales, en la generación de niveles crecientes de auto dependencia y en la articulación orgánica de los seres humanos con la naturaleza y la tecnología, de los procesos globales con los comportamientos locales, de los personal con lo social, de la planificación con la autonomía y de la sociedad civil con el Estado.

6.- El Desarrollo Humano

- Otra respuesta a los modelos y concepciones economicistas que han dominado la escena mundial, proviene del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD) y su propuesta de desarrollo humano, es vista como un proceso mediante el cual se amplían las oportunidades de los individuos, las más importantes de las cuales son una vida prolongada y saludable, acceso a la educación y el disfrute de un nivel decente. Otras oportunidades incluyen la libertad política, la garantía de los derechos humanos y el respeto a sí mismo (PNUD, 1990).

7.- El Desarrollo como Libertad o enfoque de capacidades

- Enfoque propuesto por Amartya Sen, Premio Nobel de Economía 1998.
- Este enfoque propone colocar el problema del desarrollo en los fines que lo hacen posible más que en los medios para alcanzarlos, por lo que al centrar el punto de atención en las libertades humanas la libertad principal como principal medio y fin del desarrollo contrasta con visiones que lo reducen al crecimiento del PIB, al aumento de las rentas personales, a la industrialización, al avance tecnológico o a la modernización social (Sen, 2000).

Material e inmaterial

Es importante destacar lo que plantea Carlos Viteri en el año 2002, aludiendo que en la cosmovisión indígena no existiría el concepto de desarrollo, es decir, no existe la concepción de un proceso lineal de la vida que establezca un estado anterior o posterior, a saber, de sub desarrollo y desarrollo; dicotomía por los que deben transitar las personas para la consecución de bienestar, como ocurre en el mundo occidental. Tampoco existen conceptos de riqueza y pobreza determinados por la acumulación y carencia de bienes materiales. Más existe una visión holística acerca de lo que se debe ser el objetivo o la misión de todo el esfuerzo humano, que

consiste en buscar y crear las condiciones materiales y espirituales para construir y mantener el “buen vivir”, que se define como “vida armónica”.

Políticas de Desarrollo Indígena

Con la Creación de la Comisión mixta para la generación de la Política Indígena Urbana el 26 de junio del año 2006 comienza el debate en la región Metropolitana involucrando a la V Región e hizo esfuerzo por incluir a la IV y a la VI región con la finalidad de generar estrategias efectivas para los pueblos indígenas cuyos tres pilares principales son; el mejoramiento de la calidad de vida (empoderamiento productivo, vivienda e infraestructura; fortalecimiento de la identidad, deportes, salud, señalética, jardines infantiles, visibilización de la diversidad cultural): promoción de los derechos y no discriminación (atención municipal, programas de género, capacitación, medios, sedes comunitarias) y acciones contra la discriminación (Rocca, 2011)

Por otro lado se firma la Ley 20733 el año 2014, que Establece las Normas sobre protección fomento y desarrollo de los indígenas y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, los principales derechos que establece esta norma son los siguientes:

a) El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. (Artículo 1)

b) Créase un Fondo de Desarrollo Indígena cuyo objeto será financiar programas especiales dirigidos al desarrollo de las personas y comunidades indígenas, el que será administrado por la Corporación. A través de él se podrán desarrollar planes especiales de crédito, sistemas de capitalización y otorgamiento de subsidios en beneficio de las Comunidades Indígenas e indígenas individuales. (Artículo 23)

c) El reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas (Artículo 28) contemplará:

- El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
- El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;
- El fomento a la difusión en las radioemisoras y canales de televisión de las regiones de alta presencia indígena de programas en idioma indígena y apoyo a la creación de radioemisoras y medios de comunicación indígenas;
- La promoción y el establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior;
- La obligatoriedad del Registro Civil de anotar los nombres y apellidos de las personas indígenas en la forma como lo expresen sus padres y con las normas de transcripción fonética que ellos indiquen, y
- La promoción de las expresiones artísticas y culturales y la protección del patrimonio arquitectónico, arqueológico, cultural e histórico indígena. Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación, en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas. Se deberá considerar convenios con organismos públicos o privados de carácter nacional, regional o comunal, que tengan objetivos coincidentes con los señalados en este artículo. Asimismo deberá involucrarse para el cumplimiento de dichas finalidades a los gobiernos regionales y municipalidades.

Por otra parte en temas de Educación Indígena la Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto

podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales (Artículo 32).

Por último la ley de presupuestos del sector público considerará recursos especiales para el Ministerio de Educación destinados a satisfacer un programa de becas indígenas. En su confección, orientación global y en el proceso de selección de los beneficiarios, deberá considerarse la participación de la Corporación (Artículo 33).

Recuperación de Tierras y reconocimiento de Derechos

Actualmente está en vigencia el artículo 15 de la Ley 19.253 donde se creó el Registro Público de Tierras Indígenas cuya mantención se encuentra a cargo de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Este registro, de carácter permanente, tiene como objetivo principal la incorporación de las tierras a esta instancia que acredita su calidad de indígena.

Esta acreditación genera efectos jurídicos respecto de la sociedad en general, la CONADI y los propietarios indígenas, como asimismo genera obligaciones legales para otros servicios, como Conservadores de Bienes Raíces, Notarías, Tribunales de Justicia y Servicio de Impuestos Internos.

El Registro Público de Tierras tiene un carácter nacional, no obstante su competencia territorial se encuentra dividida en cuatro ámbitos, es decir, existe un solo registro dividido en cuatro zonas de acuerdo a su reglamento: Registro Norte, Registro Insular, Registro Centro Sur y Registro Sur para tierras indígenas kawesqar y yámana o yagán, con sede en Punta Arenas.

La calidad Jurídica de las tierras indígenas permite otorgar los beneficios y la aplicación de medidas de protección que la ley contempla para dichas tierras, como es la exención del pago de Impuestos territoriales; protección de las tierras a través de la inembargabilidad, imprescriptibilidad; aplicación de la costumbre y Estatuto Especial en Derecho de Familia y Sucesorio (Art. 13 de la Ley Indígena). El

propósito de este registro es mantener un catastro actualizado de consulta permanente, tanto para los beneficiarios indígenas como para personas naturales externas y este propio servicio, lo cual permite dimensionar el territorio indígena para asumir la ejecución de programas y proyectos, además de focalizar recursos de inversión pública y subsidios hacia la población indígena a lo largo del país.

Sin perjuicio de lo anterior, también es función de este Registro dar respuesta a las consultas sobre la calidad Jurídica de las tierras emanadas de los Tribunales de Justicia, Conservadores, Notarías, Municipalidades, diferentes servicios públicos y organismos privados.

Visión de futuro

La literatura señala que la inserción tanto laboral, como social de los jóvenes indígenas y su paso a la vida de adulto, se ve limitada por diferentes barreras (económicas, culturales, sociales) (Ruiz ,2008). A su vez, las influencias de la globalización (tecnologías de la información y comunicación), llegan a todos los rincones del planeta y abre nuevas expectativas entre los jóvenes, las cuales parecen ser sólo alcanzables en las ciudades. De esta forma se configuran los factores de expulsión, que llevan a los jóvenes a tener que dejar su lugar de origen, y los factores de atracción, que les hacen codiciar una vida diferente en las ciudades (López, Moya & Hamel, 2009). La inserción laboral y productiva de los jóvenes indígenas en América Latina entonces, resulta un tema pendiente. Su mayor acceso a la educación superior, demanda nuevas ideas que hagan de las universidades espacios de formación profesional, académica y de producción del conocimiento al servicio del desarrollo regional y de las comunidades; para promover procesos de innovación sustentables e inserción laboral y productiva de los jóvenes en sus territorios (Matos, 2011). Lo relevante, desde la óptica de impacto de las políticas públicas de acción afirmativa, que fomentan el acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, es lograr disminuir las brechas, pero también los resultados que genera mayor educación, es decir, cambios en los tipos de empleo que se alcanzan y los salarios que se perciben (Dema, 2010). Con respecto a esta variable, Mungaray (2001), relaciona el mercado profesional de trabajo y las instituciones de

educación superior, en el marco de procesos de globalización socioeconómica y de desconcentración regional. En este sentido, el autor evidencia imperfecciones, tanto del mercado, como de las instituciones de educación superior al funcionar con objetivos propios y diferentes a los de mercado. Al respecto, plantea la necesidad de reconocer y superar las limitantes que la concentración del ingreso imponen al acceso y permanencia de los estudiantes en este nivel educativo en América Latina, pero también la necesidad de acercar los procesos académicos a las prácticas del mundo del trabajo, a través de cambios curriculares y certificación de conocimientos laborales, que permitan una mayor vinculación con los sectores productivos, para una adecuada absorción laboral de los egresados. Finalmente, a los temas propios del mercado del trabajo y de la inserción de los jóvenes en los mercados laborales, se debe considerar que en el caso de los jóvenes indígenas se suman expectativas nuevas como son: el reconocimiento identitario, la relación con la familia y la comunidad, el vínculo entre los nuevos conocimientos y la cultura propia (Maillard, Ochoa & Valdivia, 2008).

Demandas por educación

En las últimas dos décadas, los pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina han venido logrando avances significativos en varios asuntos que competen a su calidad de vida. No obstante, estos avances son aún insuficientes, habida cuenta de los efectos de siglos de discriminación. El educativo es uno de los campos en los cuales pueden observarse algunos avances, aunque insuficientes.

Estos se registran especialmente respecto al acceso a educación básica y en ocasiones media o secundaria, aunque frecuentemente resultan más significativos en el nivel normativo que en el de las realizaciones prácticas. En el caso de la educación superior, si bien ha habido avances, éstos resultan aún menores que en los otros niveles de formación (Mato, 2009)

En relación a lo anterior, y como forma de entregar mayores antecedentes a la cuestión educacional a continuación se realizará un breve repaso de la evolución de las demandas por educación que ha realizado el pueblo mapuche en nuestro país

extraídas del artículo de Fabián Flores y Claudia Robles (2007) titulado “La unidad y diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche”:

a) En el proceso de colonización el ámbito de educación fue desarrollado a través de incursiones Franciscanas en territorio mapuche, incursiones de carácter civilizatorio, e integracional respecto de la “Nueva sociedad chilena”.

b) 1850-1884 Periodo de radicalización indígena, el Estado en formación, deja de considerar al indígena como otro igual y les niega el estatus jurídico, en un contexto marcado por una política fuertemente antiindigenista.

c) 1926-1969 Promulgación de la Ley de instrucción primaria obligatoria, lo que implicó no solamente la creación de escuelas al interior de las comunidades, ni la institucionalización del proceso asimilatorio del indígena a través de la educación, sino también un contexto propicio para la emergencia diferenciada de demandas educativas en las primeras décadas del siglo XX.

Durante este periodo también se expresa:

- Solicitud del pueblo Mapuche de la creación de escuelas básicas en las comunidades, así como espacios de especialización agrícola, industrial y politécnica que atendieran necesidades de los indígenas.
- Creación de hogares en centros urbanos y el aumento de las becas de acceso a la formación de profesores normales.
- Primeras propuestas de control institucional educativo en manos del pueblo Mapuche, a través de la propuesta de creación de Institutos de Educación.

d) 1936 Sociedad Caupolicán, plantea por primera vez la formación de cuadros profesionales al interior del pueblo Mapuche y el control del aparato educativo.

e) 1939 Otro de los hitos se da en el congreso del partido radical del año 1939 donde la comisión de profesores agrícolas explicita la importancia del acceso de indígenas a Educación Superior.

f) 1950 Primeras incursiones de estudiantes indígenas, y en especial, Mapuche en la Educación Superior, quienes a través de sus primeros cuadros de profesionales egresados, aseguraron el planteamiento de demandas de mayor inclusión a través de la creación de más becas y hogares.

g) 1966 Surge la primera organización de estudiantes universitarios, que en 1967 se llamó Federación Universitaria Indígena, integrada por estudiantes Mapuche de las Universidades de Chile, Técnica del Estado y de Chile sede Temuco (Abarca y Zapata, 2007).

h) 1973 La ruptura del proyecto socialista de Allende y la imposición del régimen de la dictadura fue un duro revés a las políticas indigenistas propuestas por el gobierno anterior en el ámbito educativo.

i) 1980 Con las reformas legislativas se subdividen las comunidades Mapuche anulando cualquier reconocimiento a la existencia de “pueblos” o etnias indígenas y la instalación del modelo neoliberal fundado sobre la explotación de vastas áreas de recursos naturales para sustentar la maquinaria exportadora. Lo anterior, ha sido interpretado por diversos actores como uno de los intentos más fuertes de “etnocidio” practicados por el Estado a los pueblos originarios de Chile (Cereso, 2004 citado en Flores y Robles 2007)

Durante este período son pocas las iniciativas que se dirigen específicamente al campo de la educación, pues los esfuerzos están, más bien, puestos en la sobrevivencia al duro contexto que se enfrenta, y que obliga, crecientemente, a la masiva migración de personas Mapuche a centros urbanos de Concepción, Temuco y Santiago. Lo anterior, además, incrementa de manera vertiginosa el proceso de ingreso de jóvenes Mapuche a las universidades del país, y con ello, genera un entorno proclive a su encuentro y coordinación.

Es así que, desde finales de ésta época, se fragua el germen de lo que serán las actuales demandas en el campo educativo, y que surgirán de los movimientos estudiantiles, agrupaciones de profesores y organizaciones Mapuche.

j) 1990 Profundización de la crítica al modelo educativo y complejización educativa desde el movimiento. Son cuatro elementos los que caracterizan este proceso:

1.- Son demandas desarrolladas desde el arquetipo político de la autonomía o desde la interpelación jurídica de la libre determinación. La pretensión o discurso de autonomía del Movimiento ha establecido claramente un nuevo marco de relaciones con el Estado chileno. Esto no se encuentra ajeno al plano de las demandas que los pueblos indígenas del continente plantean a sus respectivos Estados.

2.- Ellas profundizan la crítica al modelo educacional de carácter asimilatorio en todos sus niveles, pues no consideran las particularidades culturales ni menos históricas del pueblo. Nacen entonces, desde el Movimiento, demandas por Educación Intercultural Bilingüe (eib) o bien educación con pertinencia para los Mapuche. Este enfoque rompe con los anteriores, pues solicita incorporar estas nociones en el sistema educativo a través de la implementación de políticas de Estado expresadas en cambios constitucionales y no amparadas en políticas contingentes de gobiernos de turno (Marimán, 2007).

3.- Desde el Movimiento actual se percibe que la mayoría de las propuestas educativas –contextualizadas en la demanda global por autonomía– han sido tratadas de manera sectorializada y reducidas por los gobiernos de turno: las demandas educacionales fueron reducidas e institucionalizadas a través de las instituciones de intervención de los pueblos indígenas en el ámbito educativo (conadi, mineduc). El Movimiento percibe que gran parte de sus demandas están estancadas o no se llevan a cabo. Desde el Estado se han reducido las demandas al “conflicto indígena” y sus soluciones “aparentes” ofrecen de manera contradictoria Educación Intercultural Bilingüe (eib), sin incorporar demandas político-jurídicas, autonomía política y derecho a la autodeterminación. Esta reducción se plasma a nivel de política pública en los estrechos alcances en materia real de los

instrumentos legislativos existentes (Ley indígena) y en la reducción del programa de EIB a la enseñanza de elementos materiales y folclóricos del pueblo.

4.- Las respuestas desde el Movimiento, frente al estancamiento en los avances de las propuestas educativas desarrolladas desde mediados de los años 80', convergen en el desarrollo de estrategias educativas (agendas expresadas en propuestas o acciones afirmativas) de corto, mediano y/o largo plazo, las cuales expresan un estado de complejización y diversificación de las demandas, con orientaciones que van, desde la generación de una Nación Mapuche (movimiento etnonacional), hasta las acciones a nivel de comunidades desde una perspectiva de identidad territorial.

k) Demanda de Educación Intercultural

En el contexto regional y nacional existe una demanda formal e informal de las comunidades mapuches de la VIII, IX y X regiones por la búsqueda de un desarrollo educativo escolar orientado por dos grandes propósitos: el mejoramiento de la calidad de la educación interculturales y , la colaboración en los procesos de identificación y enculturación de las nuevas generaciones con la sociedad y la cultura mapuche (Quilaqueo, 2005)

l) Agenda en materia de educación superior desde el pueblo mapuche

Según Robles y Flores (2007) la agenda en materia de educación del pueblo mapuche, está enmarcada a partir de las demandas diferenciadas que realizan 1.- organizaciones y coordinaciones organizacionales; 2.- experiencias y acciones concretas en el marco de la Educación Superior gestadas a nivel de comunidades, hogares de estudiantes y organizaciones; y 3.- reflexiones y vivencias de estudiantes, académicos y dirigentes Mapuche sobre las dificultades, tensiones y nudos críticos de la experiencia de insertarse en el sistema de educación en Chile, en el marco de las agendas planteadas.

m) 2011 Demandas de la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE)

Federación Mapuche

La Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE) es un organismo y red autónoma compuesta por estudiantes de Educación superior y Enseñanza media, el cual tiene un carácter territorial y se ha fijado como objetivo principal contrarrestar el fuerte desarraigo cultural y político que sufre el estudiantado en la educación formal que ofrece el Estado de Chile.

Petitorio

- Educación intercultural contextualizada.

Creación e Incorporación a los Estatutos de Educación Superior, planes y programas, mallas curriculares y Proyectos educativos Institucionales, con contenidos educativos Indígenas considerando el espacio en el que se desarrollarán en relación a la lengua, historia y cosmovisión de cada uno de ellos, teniendo como medio de comunicación y herramienta primordial la enseñanza de las lenguas originarias. Con ello se potenciarán y crearán nuevas Universidades Interculturales en el país, cuyo fin está centrado en desarrollar las necesidades primordiales de los pueblos y potenciar el desarrollo de las comunidades y regiones a las que deberá atender. La oferta educativa debe centrarse en ofrecer carreras que contribuyan al desarrollo sociocultural de los pueblos originarios allí presentes.

En este contexto se crearán Universidades Estatales Mapuche de carácter público, así mismo como la creación de un *ente* de Educación Técnica Estatal, que apelará de igual manera al contexto intercultural y en sus mismas dimensiones.

Se considera además que el Estado debe garantizar los derechos educativos de los pueblos indígenas, por lo que debe fomentar, desarrollar y asegurar una educación de calidad y pertinencia cultural en las Universidades y espacios educacionales en los que están presentes los estudiantes Mapuche, como los Centros de Desarrollo Sociocultural.

- Mejoras de los beneficios a los Estudiantes Indígenas.

- Becas

Reestructuración del sistema de Beca Indígena, aumento en la calidad de ésta y en la cobertura de beneficiarios. Esto se refiere a que la calidad de Indígena se superponga a los “cupos” de postulación, entendiéndose que dicho beneficio es ente de reparación, por lo que considerar un promedio fijo como medio de postulación y renovación, simplemente cae en lo absurdo. Del mismo modo se hace necesario que éste beneficio reparativo cubra no tan solo el pregrado sino que también el postgrado, pasantías, y otros, así como también debiera haber un fondo de extensión a este ente reparativo para asegurar las prácticas del estudiantado mapuche, asegurando así la permanencia del estudiante dentro del espacio universitario y su integra formación académica profesional. En este sentido quienes posean la beca deberán quedar sujetos a condiciones de voluntariado referentes al pueblo mapuche.

Sobre la Beca de Alimentación, se considera necesaria su total cobertura para los estudiantes de ascendencia Indígena como así mismo su calidad de manera automática, validándose en las referencias anteriores.

Reconocimiento Jurídico de los espacios utilizados por Estudiantes Mapuche (Hogares Mapuche).

Que aquellos espacios actualmente utilizados por estudiantes Mapuche a nivel nacional sean reconocidos jurídicamente a la brevedad, salvaguardando así la real opción a una educación de calidad e igualitaria. En este marco se hacen partícipes los Hogares Estudiantiles y quienes demandan una Política pública de Hogares.

➤ Pago del Impuesto Territorial por parte de las empresas forestales.

La FEMAE amparándose en la Ley de Impuesto Territorial N° 17.235, art. 7, exige el pago que las empresas del rubro forestal que actualmente adeudan, esto, en base a que en la actualidad ejercen posesión territorial dentro del espacio

Ancestral Mapuche, siendo en este caso las principales: Arauco, CMPC, Terranova-Masisa y Copihue, quienes constituyen los grandes grupos empresariales del sector forestal chileno. Sin redundar, éstas, han empobrecido a la sociedad Mapuche, privándola de acceder a un sin número de mejores servicios públicos, entre ellos, a una mejor Educación.

Participación en las demandas

La Federación Mapuche de Estudiantes, en adelante FEMAE, es un organismo y red autónoma compuesta por estudiantes de educación superior y enseñanza media, el cual tiene un carácter territorial y se ha fijado como objetivo principal contrarrestar el fuerte desarraigo cultural y político que sufre el estudiantado en la educación formal que ofrece el Estado de Chile.

Por tanto la Federación comprende que su rol es esencialmente de una “organización” de base orientada hacia la masa del estudiantado con raíces en la tierra y que no pretende ser solo una organización “universitaria” por la lucha por la autodeterminación.

Desde el surgimiento de las primeras organizaciones mapuches contemporáneas, la demanda por educación ha sido esgrimida con fuerza por el pueblo frente al Estado. Es así que entre la década de los años 20’ al 60’, los principales referentes mapuche impulsaron iniciativas que buscaban garantizar un acceso cada vez mayor de nuestra población a la educación primaria y secundaria, restringida en dicho periodo a sectores privilegiados de la sociedad chilena regional.

La interculturalidad debe ser el camino para buscar el entendimiento y respeto entre dos pueblos, dos o más culturas cuyo destino ha sido estar juntas y compartir un territorio en donde ambas tienen que vivir y desarrollarse.

El conflicto entre el pueblo mapuche y la sociedad chilena se explica fundamentalmente, porque el primero se encuentra en una situación de subordinación frente a la sociedad mayor o *winka*. En donde el Estado chileno no ha reconocido la existencia de las naciones o pueblos indígenas, entre ellos la nación

mapuche; por lo tanto, tampoco están reconocidos su lengua y su cultura, y si no están reconocidos legalmente tampoco son respetados y menos resguardados. Sin embargo, las universidades en su rol de construir sociedades mejores tienen una responsabilidad ética en construir al interior de sus establecimientos relaciones distintas entre estos dos o más pueblos y dar ejemplo de convivencia, respeto y tolerancia entre pueblos con culturas distintas para la sociedad en general.

Programa Kuikuitún Universidad del Bío Bío

En idioma Mapudungun Kuikuitún significa hacer o cruzar un puente, denominación que se le dio al programa que busca apoyar a todos los(as) estudiantes con ascendencia Mapuche declarada. Según la memoria elaborada por la Dirección de Desarrollo estudiantil de la Universidad del Bío Bío sobre el Programa Kuikuitún de los años 2008-2012, destaca que éste programa es una iniciativa que emerge en el año 2008, con la firma del Rector de la Universidad, Sr. Héctor Gaete Feres, quién suscribe un convenio de cooperación con otras cuatro instituciones universitarias perteneciente al Consejo de Rectores, y que se ubican en la macroregión sur del país, cuya característica es la presencia de estudiantes indígenas con ascendencia Mapuche declarada.

Desde entonces, el programa comenzó a desarrollarse bajo el alero de la Dirección de Desarrollo Estudiantil, desde donde se destinaron profesionales a fines para que se llevara a cabo el proyecto entonces denominado “Instalación de un Programa de Apoyo para Estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío Bío”. Este proyecto, durante los años 2008 y 2009 contó con el financiamiento de la Fundación Ford y del Convenio de Desempeño de la Universidad del Bío Bío, durante los siguientes años se ha seguido financiando gracias a los aportes de la Fundación Ford, a través del proyecto Rupu de la Universidad de la Frontera.

Sus principales motivaciones para levantar esta iniciativa fueron, tomar consciencia de la diversidad social y cultural presente en la comunidad estudiantil de la Universidad del Bío Bío y en segundo lugar la necesidad de atender a esa diversidad desde la valoración, apuntando a la inclusión y a la equidad social como

ejes del proyecto institucional de esta casa de estudios. Sumado a estos dos motores el equipo profesional de la Dirección de Desarrollo Estudiantil detecta que los estudiantes con ascendencia Mapuche declarada requieren de un apoyo profesional constante en términos académicos y sociales, ya que a pesar de que existen algunas brechas en aspectos socioeconómicos y académicos con el resto del alumnado, éstas no representan una gran desventaja, como estudiantes indígenas si han manifestado interés y compromiso al involucrarse con el Programa para generar acciones de afirmación y de difusión de la cultura e identidad Mapuche.

Por otro lado, el Programa Kuikuitún, se enmarca dentro de uno de los ejes centrales que la Universidad del Bío Bío trabaja su Modelo Educativo, el cuál es la diversidad, donde una de las competencias genéricas más relevantes es el Trabajo Colaborativo, y pretende generar habilidades sociales y personales, que se trabajan a través de talleres, seminarios y reuniones que constantemente realiza Kuikuitún.

En este mismo sentido se han levantado acciones que apuntan a instalar la temática de la interculturalidad dentro del contexto universitario de manera de ir avanzando en la promoción e instalación de las relaciones sociales equilibradas, basadas en la valoración de la diversidad social y cultural.

Lineamientos Generales del Programa

Objetivo General:

Instalar un programa académico e intercultural para estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío Bío, tendiente a mejorar su probabilidades de éxito académico, personal y profesional.

Objetivos específicos:

- Diagnosticar y monitorear las condiciones académicas, sociales, económicos y culturales de los estudiantes con ascendencia mapuche declarada

- Generar redes internas y externas de trabajo que permitan construir de manera participativa propuestas de acompañamiento entorno a la temática de los estudiantes con ascendencia mapuche declarada
- Visibilizar y reconocer la realidad e identidad cultural de los estudiantes con ascendencia mapuche declarada, como parte de la diversidad de la Universidad del Bío Bío.
- Desarrollar acciones de fortalecimiento académico, de habilidades sociales, identidad cultural y competencias genéricas para los estudiantes con ascendencia mapuche declarada.

Equipo del Programa Kuikuitún

El equipo de trabajo del Programa Kuikuitún está vinculado a la Dirección de Desarrollo Estudiantil y se compone de estudiantes Mapuche de las Sedes de Concepción y Chillán, profesionales y docentes de la Universidad del Bío-Bío y de las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación y Salud.

El Programa comenzó a desarrollarse, desde la Dirección de Desarrollo Estudiantil, desde donde se destinaron profesionales afines para que se llevara a cabo el Proyecto entonces denominado “Instalación de un Programa de Apoyo para Estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío-Bío”. Desde el año 2008 se ha contado con el financiamiento de la Fundación Ford y del Convenio de Desempeño de la Universidad del Bío-Bío lo que permite la contratación de profesionales específicos para el desarrollo de talleres, charlas y seminarios en torno a la temática mapuche y de un profesional estable en el Proyecto. Desde el 2009 en adelante se han integrado al equipo estudiantes en práctica de la carrera de Trabajo Social de esta casa de estudios.

Este equipo tiene como tarea central el proceso de planificación, gestión, ejecución y evaluación de las acciones que emprenden. Una tarea permanente de este equipo es el trabajo con redes de colaboración tanto en el ámbito interno de la Universidad como externo.

En el ámbito interno, se han estrechado las relaciones con la Unidad de Formación Integral que les ha permitido iniciar procesos de reconocimiento académico a los Talleres que se ejecutan con los estudiantes mapuches y no mapuches. Además cuentan con vinculaciones con comunicaciones y difusión que les permite incorporar informaciones en los medios y plataformas que dispone la Universidad. Una vinculación permanente es con el Dirección de Registro Académico que les permite acceder y actualizar a la información de los estudiantes mapuches.

En el ámbito externo, cuentan con una activa vinculación con la Secretarías Regionales Ministeriales de Salud y Educación a través de profesionales de Programas Interculturales

Etapas de Consolidación del Programa

El año 2010, es un año en que el principal desafío es “Instalar un programa de apoyo a estudiantes mapuche de la Universidad del Bío-Bío, tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal y profesional”, a través de la actualización del diagnóstico y caracterización de los(as) estudiantes con ascendencia mapuche declarada, junto a la realización de indicadores que permitan evaluar los logros del proyecto, en los ámbitos académico, personal, social, de fortalecimiento de la identidad cultural y de competencias genéricas. Además se deben fortalecer las redes internas y externas de trabajo, a través de reuniones periódicas, seminarios y talleres.

El año 2010, se logra un mayor conocimiento, reflexión, difusión y posicionamiento del proyecto en la Universidad del Bío-Bío, a través de diversas actividades de autoformación, capacitación, investigación y seminarios. Por otro lado, se realizan tutorías a estudiantes mapuche de enseñanza media de la provincia de Arauco, con el objeto de brindarles mayores oportunidades de éxito al momento de ingresar a la educación superior, y su posterior éxito académico y personal.

Se realiza una Jornada de Evaluación en Enero de 2010, en esta se incluye un cronograma de actividades, se definen algunos ejes que deben ser considerados en todas las actividades durante el año 2010, y otras consideraciones realizadas por el equipo de trabajo. En este ámbito se precisan los objetivos, las actividades y los productos/resultados a lograr en el año 2010, que representan un avance en la fase de consolidación que permite el reconocimiento y autodenominación como Programa, superando de este modo la etapa de proyecto que se denominaba “Instalación de un Programa de Apoyo para Estudiantes Mapuche de la Universidad del Bío-Bío”.

Objetivo General

Diseñar e implementar un programa de apoyo a estudiantes mapuche de la Universidad del Bío-Bío, tendiente a mejorar sus probabilidades de éxito académico, personal, y profesional.

- Objetivo Específico (1): Diagnosticar y monitorear las condiciones académicas, sociales, económicas y culturales de los(as) estudiantes con ascendencia mapuche declarada.
- Objetivo Específico (2): Generar redes internas y externas de trabajo que permitan construir de manera participativa propuestas de acompañamiento entorno a la temática de los(as) estudiantes con ascendencia mapuche declarada.
- Objetivo Específico (3): Reconocer la realidad e identidad cultural de los(as) estudiantes con ascendencia mapuche declarada.
- Objetivo Específico (4): Desarrollar acciones de fortalecimiento académico, de habilidades sociales, identidad cultural y competencias genéricas para los(as) estudiantes con ascendencia mapuche declarada.

CAPÍTULO IV
MARCO METODOLÓGICO

4. Metodología

4.1. Tipo de Investigación

La presente investigación es de carácter cualitativa puesto que buscó captar y reconstruir significados, utilizando el lenguaje de forma conceptual y metafórico, su modo de captar la información es flexible y desestructurado por lo cual su procedimiento es más inductivo que deductivo y su orientación no es particularista sino más bien holística y concretizadora (Ruiz Olabuénaga, 1996).

4.2. Enfoque Epistemológico

La perspectiva teórica de la investigación fue la Fenomenología, según Taylor y Bogdan (1987), “quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante”

4.3. Método de Estudio

Dado el carácter de esta investigación, se utilizó el método de estudio de casos que implica el examen intensivo y en profundidad de diversos aspectos de un mismo fenómeno (Pérez Serrano, 2000). En este sentido, el fenómeno de la Educación y el desarrollo de la etnia Mapuche se seleccionaron por ser intrínsecamente interesante y que se estudió para tener la máxima comprensión de éste.

Por tanto, el objetivo básico del método de estudio fue comprender el significado de la experiencia de los/las estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bio-Bío y los sentidos que éstos les otorgan a la Educación como motor para el desarrollo de su pueblo.

4.4. Población objetivo y muestra

La obtención de la información se basó en la categorización que realiza Patricio Tudela (2002) en la que identifica las siguientes categorías de interlocutores válidos:

- a) Investigadores especializados y expertos, en el campo de la investigación.
- b) Testigos privilegiados o personas que por su posición, acción o sus responsabilidades tienen un amplio conocimiento del problema.
- c) Los propios actores sociales que constituyen el público relacionado con el estudio.

Para esta investigación la categoría de interlocutores que se utilizó correspondió a los propios actores sociales (c), por lo tanto la población objetivo de la investigación estuvo constituida por los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán. Para la selección se consideró como universo al conjunto de estudiantes de la UBB pertenecientes a la sede Chillán.

Siguiendo la tipología de Ruiz Olabuénaga, el tipo de muestreo que se utilizó para este estudio es el Intencional Opinático o también llamado Selectivo. En este muestreo los sujetos fueron elegidos según esquema de trabajo de la investigadora, teniendo en cuenta dos “criterios estratégicos” (Ruiz Olabuénaga, 1996)

1. Los(as) estudiantes debían pertenecer a la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío-Bío, Sede Chillán.
2. Los(as) estudiantes debían aceptar voluntariamente su participación en la investigación.

El encuadre biográfico de los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún fue el siguiente:

Nombre	Chany
Género	Femenino
Edad	36 años
Carrera	Contador Auditor, Campus Fernando May
Año ingreso	2010
Procedencia	Valdivia
Tiempo que pertenece a la agrupación	3 años

Nombre	Sangre Guerrera
Género	Masculino
Edad	22 años
Carrera	Pedagogía en Castellano y Comunicación, Campus La Castilla
Año ingreso	2009
Procedencia	Santiago
Tiempo que pertenece a la agrupación	4 años

Nombre	Newén
Género	Masculino
Edad	24 años
Carrera	Pedagogía en Historia Y Geografía, Campus La Castilla
Año ingreso	2009
Procedencia	Alto Bío-Bío
Tiempo que pertenece a la agrupación	4 años

Nombre	Clexa
Género	Masculino
Edad	29 años
Carrera	Pedagogía en Historia y Geografía, Campus La Castilla
Año ingreso	2009
Procedencia	Coihueco
Tiempo que pertenece a la agrupación	4 años

Nombre	Marinao
Género	Masculino
Edad	26 años
Carrera	Pedagogía en Castellano y Comunicación, Campus La Castilla
Año ingreso	2008
Procedencia	Rancagua
Tiempo que pertenece a la agrupación	5 años

Nombre	Andrea
Género	Femenino
Edad	24 años
Carrera	Pedagogía en Castellano y Comunicación, Campus La Castilla
Año ingreso	2008
Procedencia	Santiago
Tiempo que pertenece a la agrupación	5 años

4.5. Técnica de Recolección de datos

En cuanto a la recolección de datos, se realizó a través de la entrevista, que para Pérez Serrano (1984) puede definirse como una conversación intencionada. En la entrevista dos o más personas entran a formar parte de una situación de conversación formal, orientada hacia unos objetivos precisos. La entrevista cumple distintas funciones: diagnóstica, orientadora y terapéutica.

La técnica que se eligió para la investigación fue la entrevista en profundidad semidirigida o semiestructurada, que para Baeza (2002), “es aquella en la cual el margen de libertad del entrevistado no es restringido sino lo estrictamente necesario por parte del entrevistador; este último se encuentra premunido de una pauta o guía

de entrevista y sus intervenciones tendrán lugar en la medida en que deba ceñirse a lo establecido en ella”

Las entrevistas en profundidad requieren de la preparación de un Guión de entrevista que contiene según Valles (2000), los temas y subtemas que deben cubrirse, de acuerdo con los objetivos informativos de la investigación, pero no proporciona las formulaciones textuales de preguntas ni sugiere las opciones de respuestas. Más bien se trata de un esquema con los puntos a tratar, pero no se considera cerrado y cuyo orden no tiene que seguirse necesariamente.

4.6. Análisis de datos

“El análisis de los datos es un proceso dinámico y creativo. A lo largo del análisis se trata de obtener una comprensión más profunda de lo que se ha estudiado, y se continúan refinando las interpretaciones” (Taylor y Bogdan, 1987). “El sentido del análisis de datos en la investigación cualitativa consiste en reducir, categorizar, clarificar, sintetizar y comparar la información con el fin de obtener una visión lo más completa posible de la realidad objeto de estudio”. (Pérez Serrano, 1994)

El tipo de análisis que se utilizó es el enfoque básico de Taylor y Bogdan (1987), que se orienta hacia el desarrollo de una comprensión de los escenarios o personas que se estudian. Según estos autores el análisis de datos implica ciertas etapas diferenciadas, a las cuales se le añade una cuarta etapa correspondiente a la *interpretación de los datos*.

A continuación se presenta al esquema de trabajo que sirvió como guía para el análisis:

Tabla 4. Esquema de trabajo para el análisis de datos

Fases	Actividades
Descubrimiento en progreso	Contactar a los(as) entrevistados(as)
	Validar instrumento
	Realización entrevistas
	Transcripción de entrevistas
	Lectura de transcripciones y documentos
	Registro de ideas de lectura anterior y reflexión sobre relatos
	Revisión de guía de investigación
Codificación de los datos	Elaboración de tipologías o esquemas de clasificación "Malla temática inicial"
	Codificación de la malla temática
	Lectura y codificación de los relatos
	Separación de los relatos por códigos
	Asignación de códigos a las dimensiones
	Revisión de relatos sobrantes y ajustarlos o rechazarlos
	Revisión bibliografía para ver si se ajusta al marco teórico en razón de datos hallados
Relativización de los datos	Selección de los relatos más significativos
	Revisión final de relatos para extraer los más significativos y rechazar según sea el caso
Interpretación teórica	Revisión final de relatos emergentes y rechazar según sea el caso
	Elaboración de comentarios interpretativos en relación a las dimensiones
	Elaboración de conclusiones generales a través de categorías
	Elaboración de propuestas y recomendaciones

Fuente: Elaboración autora, en base a Taylor y Bogdan, 1987.

Esquema de Trabajo

1. Descubrimiento en progreso, que consistió en reconocer las pautas que emergieron de los datos, en este caso las dimensiones, desarrollando el siguiente esquema:

1.1 Contactar a los(as) Entrevistados(as).

1.2 Validar Instrumento.

- 1.3 Realización de Entrevistas.
- 1.4 Transcripción de Entrevistas.
- 1.5 Lectura de transcripciones y documentos.
- 1.6 Registros de ideas de la lectura anterior y reflexión sobre los relatos.
- 1.7 Revisión de la Guía de investigación.
- 1.8 Elaboración de tipologías o esquemas de clasificación, "Malla Temática, Inicial".

2. Codificación de los datos, es un modo sistemático de desarrollar y refinar las interpretaciones de los datos. El proceso de codificación incluyó la reunión y análisis de todos los datos que se refieren a ideas, temas, conceptos, interpretaciones y proposiciones. Durante esta etapa del análisis lo que inicialmente fueron ideas, intuiciones vagas se refinan, expanden descartan o desarrollan por completo, para ello se debe desarrollar el siguiente esquema de trabajo:

- 2.1 Codificación de la malla temática.
- 2.2 Lectura y Codificación a los relatos.
- 2.3 Separación de los relatos por códigos.
- 2.4 Asignación de Códigos a las Dimensiones
- 2.5 Revisión de los datos sobrantes y ajustarlos o rechazarlos definitivamente.
- 2.6 Revisión de Bibliografía para ver si se ajusta al marco teórico en razón de los datos hallados.
- 2.7 Selección de los relatos más significativos.

3. Relativización de los datos, se interpretaron los datos en el contexto en el que fueron recogidos.

4. Interpretaciones teóricas, según Pérez Serrano (1994b) consiste en guiar y explicar los resultados con una teoría adecuada al objeto de estudio. La interpretación, explicación busca poner en relación tales resultados con las categorías y generalizaciones que forman parte de la teoría, para ello fue necesario seguir el siguiente esquema de trabajo:

4.1 Elaboración de comentarios interpretativos en relación a las dimensiones.

4.2 Elaboración de conclusiones generales a través de las categorías.

4.3 Elaboración de Propuestas y recomendaciones.

5. Categorías y Dimensiones. Para realizar la investigación primero se construyó la guía de investigación, la que sirvió como guía para la recolección de datos, se trabajó con tres categorías principales: Educación, Desarrollo e Identidad, las que fueron configurando la “Malla Temática”, lo que permitió el ordenamiento de las categorías y dimensiones que se trabajaron en el estudio.

El proceso de análisis de los datos estuvo basado en la estrategia “entrevista por entrevista” de acuerdo a lo planteado por Baeza (2002), según la cual la hipótesis central que guió el proceso fue que la singularidad discursiva es portadora de la tonalidad del proceso que se pretendía investigar. En este sentido Baeza plantea que esta modalidad de análisis respeta la individualidad del discurso junto a la unicidad real de quién lo produce. Así, esta estrategia se eligió en función de una necesidad de conservación de la unicidad del discurso y de la individualidad productora de sentidos.

Ahora bien, para el desarrollo del análisis y la posterior interpretación de los datos se usó una “malla temática” en el sentido que le otorga Baeza (2002), por lo que se tuvieron en cuenta dos aspectos:

a) La determinación de los temas principales, que ya venía insinuada a través del Guión de la entrevista;

b) La lectura de las entrevistas una por una, lo que permitió un ordenamiento exhaustivo y definitivo de las dimensiones y sub dimensiones explicitados por los/as estudiantes Mapuche.

De este modo, la malla temática sirvió como un instrumento analítico que apuntó a la producción de resultados susceptibles de ser utilizados en el marco establecido por la presente investigación.

Malla Temática

Tabla 5. Malla temática

Dimensiones	Sub Dimensiones
1. Educación	<ul style="list-style-type: none"> 1.1. Definición de Educación 1.2. Acceso al sistema universitario 1.3. Identidad y Educación Superior 1.4. Pertinencia cultural a nivel curricular 1.5. Reconstrucción identitaria a nivel universitario 1.6. Educación intercultural 1.7. Políticas inclusivas
2. Desarrollo del pueblo Mapuche	<ul style="list-style-type: none"> 2.1. Definición de desarrollo 2.2. Material /inmaterial 2.3. Políticas de desarrollo indígena 2.4. Recuperación de tierras y reconocimiento de derechos 2.5. Visión de futuro
3. Demandas por educación del pueblo Mapuche	<ul style="list-style-type: none"> 3.1. Demandas por educación 3.2. Agrupación Estudiantil Mapuche 3.3. Participación en las demandas

Fuente: Elaboración autora

4.7. Rigor ético de la Investigación

La participación de los(as) estudiantes Mapuche en la investigación se realizó previa información de los objetivos de la investigación, con el propósito de lograr la obtención del consentimiento verbal para integrar el estudio. Se les solicitó autorización para grabar sus discursos, garantizando la confidencialidad de sus identidades, ya que las grabaciones sólo fueron escuchadas por la investigadora. Respondiendo a la norma de confidencialidad, los nombres han sido cambiados, manteniendo los datos del encuadre biográfico absolutamente fidedignos.

4.8. Criterios de Calidad

Siguiendo a Vasilachis (2006) la calidad del conocimiento dentro de las ciencias sociales se evaluaba tradicionalmente a partir de cuatro criterios: validez interna, validez externa, confiabilidad y objetividad. Sin embargo, la investigación cualitativa no puede ser evaluada a la luz de estos criterios surgidos de las ciencias exactas; es así que Guba y Lincoln en el año 1985 redefinieron estos criterios como credibilidad, transferibilidad, seguridad/auditabilidad y confirmabilidad. Dado lo anterior, los criterios de calidad de esta investigación son: la credibilidad, la auditabilidad o confirmabilidad y la transferibilidad o aplicabilidad.

Para lograr la credibilidad se buscaron fuentes de información como son los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío.

La confirmabilidad se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información, que se logra cuando otro(s) investigador(es) puede seguir «la pista» al investigador original y llegar a hallazgos similares.

Para lograr la Auditabilidad o Confirmabilidad, se debe realizaron seis pasos, que son los siguientes:

1. Técnica de Investigación.
2. Guía de Investigación
3. Plan de análisis

4. Esquema de trabajo para el análisis de datos
5. Categorización
6. Malla Temática

La transferibilidad o aplicabilidad se logró a través de las mismas características de los sujetos, en este caso fueron las siguientes:

1. Ser Mapuche
2. Ser estudiante de la Universidad del Bío-Bío
3. Pertenecer a una agrupación Mapuche

CAPÍTULO V

RESULTADOS

1.- DIMENSIÓN: Educación

Este tema agrupa los discursos de los(as) estudiantes Mapuche en torno a la Educación, donde se desprende una serie de subdimensiones que buscan describir los sentidos que los(as) estudiantes integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío le otorgan a la Educación en referencia al desarrollo Mapuche.

1.1 SUB DIMENSIÓN: Definición de Educación

Al preguntarle a los(as) entrevistados(as) respecto de lo que entienden por Educación, éstos evidencian una serie de respuestas donde queda de manifiesto que produce un “bien común” que no solo tiene que ver con quien la recibe. Por otro lado se vincula con el “adquirir conocimiento” y por último con un “proceso consensuado” de un grupo social, el cual entrega el conocimiento a diferentes sectores de la sociedad.

Una definición más amplia es la entregada por otro entrevistado quién plantea conceptos como: “proceso social”, “comunitario”, “inherente al ser humano”

“Educación para mí entrega herramientas que sean útiles para la vida y que esa herramienta vayan produciendo un bien común no solo para mí sino para los demás...” (Sangre Guerrera)

“Es un proceso consensuado de un grupo social en el manejo y en la entrega de conocimiento hacia diferentes sectores de la misma sociedad” (Newén)

“La educación como un proceso social muy abarcante se da en comunidades, en grupos de amigos, en realidad veo la educación como un proceso natural e inherente al ser humano” (Marinao)

Al preguntar específicamente que es la educación para los(as) Mapuche un entrevistado menciona que es la adquisición de una “habilidad”, “competencia” que debe ser “devuelta a la tierra”, ya que no solo se educa para un bien propio sino que para un bien social.

“La educación para los mapuches es poder adquirir una habilidad, una competencia y con esa competencia poder ayudar a los demás a su comunidad, es decir, si esa persona se educa, esa educación no tiene que ser del bien propio único, si no que tiene que ser un bien común, un bien social, que devuelva la mano, de cierta forma a su tierra...” (Sangre Guerrera)

Un entrevistado más crítico afirma que la educación es un proceso de “absorción de cultura”, que tiene por objetivo integrarlos para ser chilenos antes que mapuche.

“La educación en Chile la que viene del Estado es un proceso de absorción de la cultura Mapuche, porque como que, le enseñan cosas para integrarlos a que se sientan a que es chileno, o sea, por sobre todas las cosas uno es chileno antes y después Mapuche...” (Clexa)

Cabe destacar que dos de los(as) entrevistados(as) manifiestan que la “primera educación es la de los padres”, que se caracteriza por tener “valores” que no tiene que ver con la educación formal sino más bien con la entrega de conocimientos de generación en generación, además tiene que ver con la “protección” y cuidado de la tierra.

“La primera educación que uno tiene es la que te dan tus papas yo siento que por ejemplo, la educación que me dieron mi papá y mi mamá a mí fue llena de valores, de harta entrega, a pesar de que eran súper humilde y que ellos no se pudieron educar...”
(Andrea)

“Tiene que ver con una educación que está más arraigada hacia proteger lo que no tenemos por ejemplo, cuidar la tierra tampoco tiene que ver con ir al colegio...” ***(Andrea)***

Dentro de los sentidos y la importancia que tiene para los/as entrevistados/as educarse tiene que ver con que el pueblo mapuche estará más “preparado” para superar conflictos y problemas que no solo tienen que ver con aspectos de tipo personal sino que además será una fortaleza para la comunidad,

“La educación significa que va a haber gente más preparada entonces, por ese lado es como una seguridad porque siempre van a tener que estar expuestos a algunos conflictos o problemas entonces, la persona que tiene más preparación en cuanto a la educación, es como la fortaleza que va a tener esa comunidad...” ***(Clexa)***

En cuanto a las características de la educación que es impartida por el Estado chileno tiene que ver con que es “estandarizada”, además de ser “segregadora”, donde se valoran los contenidos occidentales y relevando la importancia a otras formas de conocimiento ancestrales, donde tiene mayor énfasis el traspaso de cultura y vivencias de la cosmovisión mapuche.

“El Estado chileno es muy estandarizado, es decir, es una misma educación para todos y es una educación que busca segregar a la población” ***(Sangre Guerrera)***

“Pero en si el mapuche tiene esa diferencia, o sea y además que la educación que valoran los mapuches es distinta, porque valoran más la naturaleza” (Chany)

“No es un proceso meditado por la sociedad chilena sino que son ciertos sectores de la sociedad no es como el traspaso de la cultura de las vivencias, de la sabiduría que tiene la cosmovisión mapuche...” (Newén)

1.2 SUB DIMENSIÓN: Acceso al sistema universitario

Respecto al acceso al sistema universitario de los(as) estudiantes de origen mapuche entrevistados(as) en su mayoría coinciden en que actualmente existen más oportunidades que en el pasado para ingresar a la universidad, situación que se ve en la práctica debido al aumento de becas indígenas que entrega el Estado.

“Cuando un joven mapuche quiere ir a la universidad los medios están, yo creo que el estado los fomenta” (Sangre Guerrera)

“Cuando yo tenía dieciocho años, salí de cuarto medio, no pude estudiar porque en ese tiempo no existía eso como ahora las becas indígenas y todo ese cuento...” (Chany)

“Se ve en las becas, buena la beca indígena igual ya, lleva más de diez años, más a ver si no me equivoco diez, como quince años tal vez un poco más como ya hecha, así como habilitada...” (Marinao)

Cabe destacar que dentro de los relatos se manifiesta que la educación se constituye como un camino que conduciría a salir de la pobreza, puesto que actualmente la persona que no estudia estaría condenado a vivir de forma precaria.

“Si el mapuche no estudia, se condena a vivir ahí en la pobreza prácticamente...” (Newén)

1.3 SUB DIMENSIÓN: Identidad y Educación Superior

Al hablar de identidad los(as) estudiantes mapuche manifiestan que dentro de los planteles educacionales a nivel nacional prácticamente no existen manifestaciones propias de parte del pueblo donde ellos puedan sentir y expresar su cultura, sino más bien tiene que ver con situaciones aisladas donde se promueve la tolerancia y el pluralismo respecto de la etnia, siendo la Universidad de la Frontera quien realiza un trabajo continuo trabajando la interculturalidad.

Por otro lado al constatar la experiencia particular de los estudiantes de la Universidad del Bío-Bío expresan que existe una instancia donde se reúnen tanto estudiantes mapuche como chilenos (Grupo Kuikuitun) interesados en conocer más sobre la cultura a conversar y realizar actividades propias de la cosmovisión mapuche, como celebraciones en fechas importantes y viajes a las zonas para conocer y vivir las tradiciones. Por último otra actividad aislada que los estudiantes reconocen que se realiza dentro de la UBB tiene que ver con cursos impartidos por la casa de estudios relacionados con la enseñanza de la lengua.

“Yo pienso que las universidades públicas están haciendo varias cosas por el tema tolerancia, pluralista hay varios incentivos” (Sangre Guerrera)

“La experiencia de la Universidad de la Frontera sería la más favorable a eso, ellos están en un contexto un poco más evidente y si se trabaja la interculturalidad con fuerza, pero a nivel nacional considero que no...” (Marinao)

“El mismo grupo kuikuitún, nosotros hemos salido a diferentes lugares y hay personas que estudian diferentes áreas y son descendientes Mapuche” (Cléxa)

“En las cátedras en este mismo instante en este semestre se retomó un curso de mapudungun...” (Marinao)

1.4 SUB DIMENSIÓN: Pertinencia a nivel curricular

Existe unanimidad respecto de que el currículum actual impartido por las universidades chilenas exige cualquier saber, hacer y sentir que son propios de los pueblos originarios, ya sea a partir de su lenguaje y cosmovisiones, puesto que subyace el currículum eurocéntrico hegemónico donde se releva la lógica del pensamiento por sobre cualquier tipo de conocimiento popular y cultural distinto. Existen eso sí espacios pequeños donde se hace un intento por enseñar de forma sucinta a través de cursos impartidos dentro de la universidad nociones respecto de la lengua:

“El currículum nacional, no se ha basado en lo que quiere el pueblo mapuche o las diferentes etnias que pueden haber en Chile con respecto a su futuro a su visión de mundo...” (Newén)

“Claro yo soy especialista en lenguaje y en ningún momento en la malla curricular de lenguaje se pasó un lenguaje que no fuera un idioma que no fuera estandarizado lo único que se ve es lenguaje españolizado, el latín y esa rama” (Sangre Guerrera)

“Ningún ramo y lo único que hay cursos que no van enfocadas, al currículum de ninguna forma si es que alguna vez leímos un autor mapuche es mucho...”(Andrea)

1.5 SUB DIMENSIÓN: Reconstrucción identitaria a nivel universitario

Claramente la experiencia que los estudiantes puedan tener en la universidad marca en la propia reformulación de su identidad y de cómo se comportan con el medio. Al conversar sobre este punto con los(as) estudiantes mapuche de la UBB mencionan que el principal espacio donde generaban un sentimiento de identidad

mapuche se encontraba en el grupo Kuikuitún, agrupación que generaba la instancia para que se les enseñara la lengua, se realizaran ritos mapuche, compartieran con personas de las comunidades quienes les enseñaban distintas áreas del conocimiento de la cosmovisión mapuche, además era la instancia la cual alguno de los(as) estudiantes mapuche que no conocían las comunidades viajaran a ver la realidad del pueblo.

***“A través de Kuikuitún un taller bien interesante en el tiempo de las protestas, donde venían personas nativas, indígenas a enseñar la lengua a enseñar la cultura y la cosmovisión...”
(Sangre Guerrera)***

“El Kuikuitún nosotros hemos realizado el año nuevo mapuche, la otra vez plantamos un canelo, que es un símbolo mapuche vino un lonco de Concepción él nos guío y todo y bailamos en torno al canelo” (Andrea)

“El mismo grupo kuikuitún, nosotros hemos salido a diferentes lugares y hay personas que estudian diferentes áreas y son descendientes Mapuche” (Clexa)

1.6 SUB DIMENSIÓN: Educación Intercultural

La mayoría de los(as) entrevistados(as) mencionan que actualmente en Chile no existe una educación intercultural, manifestando algunos conceptos muy importantes como “folklorizar” y “aculturación”, ya que desde su punto de vista la interculturalidad no busca superar la hegemonía del conocimiento occidental, sino más bien integrar a la cultura y conocimiento chileno a los mapuche. Por otro lado se establece por uno de los entrevistados que actualmente no existe una teorización curricular desde la perspectiva mapuche, ya que solo se traduce a enseñar cosas básicas como juegos, números etc.

“La relación de la educación con la cultura mapuche, hablando así a nivel país, bien general, creo que la mayor relación que tiene es simplemente folclorizar” (Marinao)

“No hay una una teorización desde la perspectiva mapuche de ...para realizar una educación intercultural que sería una mezcla entre una simbiosis entre la educación chilena y la educación mapuche,” (Newén)

“Los pueblos indígenas han reclamado por una educación intercultural por el deseo de no ser absorbidos por la cultura imperante o el pueblo que está o el Estado al cual, ellos han tenido que depender...” (Clexa)

“Un poco los números y el tema de, algunos rasgos culturales vagos, así como los juegos” (Newén)

1.7 SUB DIMENSIÓN: Políticas inclusivas

Respecto de la las Políticas inclusivas que pudiesen existir para los(as) estudiantes Mapuche la mayoría coinciden en que no exisite diferencia entre un estudiante chileno que quiera ingresar a la Universidad del Bío Bío con alguno de ellos/as y que más bien tienen que ver con la condición socioeconómica que con la de etnia. Sin embargo comentan además que la única diferencia podría concentrarse en las becas que están focalizadas para estudiantes de algún pueblo originario.

“No por ser mapuche o por tener descendencia no tenía ningún privilegio o sea lo único, que hay el que existe la beca para los niños con descendencia mapuche la beca indígena y esa se la dan ósea independiente de cualquier universidad o instituto...” (Andrea)

“Es la oportunidad que se le brinda al común de los estudiantes o ciudadanos que son de bajos recursos...” (Marinao)

“En cuanto al ingreso, los que tienen beca indígena, que vienen con beca por ejemplo de cuarto medio...” (Chany)

2.- DIMENSIÓN: Desarrollo del Pueblo Mapuche

Este tema agrupa los discursos de los/as estudiantes Mapuche en torno al desarrollo, donde se desprende una serie de subdimensiones que buscan describir los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío tienen sobre el desarrollo de su pueblo.

2.1 SUB DIMENSIÓN: Definición de desarrollo

En cuanto a la definición que los(as) estudiantes tienen sobre desarrollo, se puede decir que son muy variadas, pero que sin embargo todas coinciden en que tiene que ver con aspectos relativos a la persona y su entorno con conceptos como respeto, igualdad, identidad, autonomía y crecimiento personal. Otro tópico que es mencionado dice relación con la vinculación que realizan del concepto desarrollo con cultura y comunidad.

“Desarrollo es para mí poder crecer de manera igualitaria en una misma comunidad y que los participantes sean los que proclamen su desarrollo...” (Sangre Guerrera)

“El desarrollo se entiende como la capacidad que nosotros como persona respetamos a nuestro entorno a las personas que nos rodean, a nuestros papás, abuelos y eso en la cultura mapuche es súper respetado...” (Andrea)

“Yo considero que el desarrollo tiene que verse más en cosas culturales, emocionales, quizás incluso hasta religiosas, por

sobre lo económico sociales también y de identidad, incluso de autonomía” (Newén)

“El desarrollo es un proceso mediante el cual un individuo o una comunidad, un bloque un sector adquiere mayores cualidades” (Marinao)

“Para mi el desarrollo es que una persona adquiera conocimiento en el ámbito académico que adquiera conocimiento, pero que a la vez... lo pueda aplicar a su vida en una comunidad...” (Clexa)

2.2. SUB DIMENSIÓN: Material /inmaterial

Algunos(as) de los(as) entrevistados(as) vinculan el desarrollo con algún aspecto material, específicamente bienestar económico, mientras que para otros(as) tiene que ver con la necesidad de tener dinero, porque si no existe el capital no puede existir un desarrollo, conceptos que están relacionados con el factor de crecimiento la acumulación del capital.

“Hay una búsqueda del desarrollo, mejor bienestar económico, por sobre todo...” (Newén)

“Para todo se requiere de dinero por eso es lo lamentable de este sistema en el que nosotros vivimos de repente uno tiene buenas ideas, pero no hay un capital para financiarlo esas ideas, esas intenciones, que se vuelvan una realidad...” (Clexa)

En tanto para otro de los entrevistados lo asocian a un desarrollo que tiene que ver con generar una cosmovisión más tolerante, respeto y mayor diálogo.

“El desarrollo se alcanza con una cosmovisión tolerante, pluralista, que incluye a todos los agentes de una comunidad

que no solo sean algunos los encargados de tomar decisiones, sino que todos aporten con un granito de arena para así sentirse parte, sentirse parte de ese desarrollo que uno mismo creó...” (Sangre Guerrera)

Al momento de realizar una vinculación entre educación y desarrollo la mayoría de los(as) entrevistados(as) coinciden con diferentes matices que hay una proximidad entre ambos factores, sin embargo estos son usados distintamente. Por ejemplo se puede relacionar con que la educación es un transmisor de herramientas que puede llevar a generar un desarrollo. Se destaca además que entre el pueblo mapuche y chileno existe distintas perspectivas en cuanto al tema del desarrollo, sin embargo desde el punto de vista huinca claramente es necesario tener educación para llegar a un desarrollo.

“De todas maneras creo que la educación a uno le entrega esas herramientas y esas herramientas uno las tiene que hacer valer y saber usar...” (Sangre Guerrera)

“La dicotomía entre el mundo mapuche y el mundo chileno claro si de todas formas y ese es el fin que tiene toda política económica social que tenga el estado de Chile, no solamente en el caso de los mapuches, sino que también a los ciudadanos chilenos en general, porque incluso la ley la constitución lo dice el mercado es más importante que los ciudadanos...” (Newén)

2.3. SUB DIMENSIÓN: Políticas de desarrollo indígena

Respecto de las políticas de desarrollo indígena llevada a cabo por el Estado Chileno los(as) estudiantes tienen diferentes visiones sobre lo anterior, que tienen que ver con su propia experiencia personal y su vinculación con sus comunidades.

Cabe mencionar que hacen referencia a la creación por parte del Estado de la Corporación de Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que es una entidad estatal dependiente del Ministerio de Planificación (MIDEPLAN)

“No para nada al contrario el Estado poco y nada ha ayudado al pueblo Mapuche o sea ellos benefician su modelo económico...” (Sangre Guerrera)

“El estado solamente creo la CONADI, se crean los proyectos que son enfocados para las personas mapuches, tanto los proyectos educacionales, proyectos como subsidios de tierra...” (Chany)

“El Estado en ese sentido entrega tierras y dar como asesoría a través de la CONADI” (Clexa)

2.4. SUB DIMENSIÓN: Recuperación de tierras y reconocimiento de derechos

Claramente la tierra para el pueblo mapuche tiene gran importancia en su cosmovisión, que más que un lugar espacial es donde se entrecruza toda su cultura ancestral. Sin duda el tema de la demanda y reivindicación de sus tierras es un tema que a lo largo de los años ha estado presente en los pueblos indígenas y como es mencionado por los(as) estudiantes constituye un tema importante para ellos(as). A pesar de los intentos por mejorar la situación plantean que los esfuerzos para que les devuelvan sus tierras no han sido los necesarios, aludiendo que sin territorio no hay reivindicación.

“La tierra para ellos es su vida, es su madre tierra como dicen pachamama es a quien tienen que rendirles cuenta al fin y al cabo, cuando vivos o estén muertos la tierra esa tierra pero para fomentar su cultura, que tiene que nacer desde la tierra y también buscan proyectar su cultura...”(Sangre Guerrera)

“Y en cuanto a la reivindicación de las tierras si obvio, hay muchos mapuches a los que les quitaron todo y ahora tienen que vivir en la ciudad entonces por eso también el mapuche se

ha ido marginando o lo han marginado de la sociedad chilena...” (Andrea)

“Las tierras son sagradas para los Mapuche y sin eso poco y nada se puede hacer la dualidad ser humano naturaleza es fundamental también en la cultura Mapuche y si no tienen el territorio no hay reivindicación, la reivindicación parte por un territorio porque la identidad no está en el aire...” (Marinao)

“El pueblo Mapuche en sí somos amantes de la naturaleza nosotros amamos la tierra porque siempre dependemos de ella... el hecho de que una comunidad pueda recuperar un terreno es un gran logro porque, el pueblo Mapuche, en sí siempre está ligado a la tierra...” (Clexa)

2.5. SUB DIMENSIÓN: Visión de futuro

Con respecto a la visión de futuro tienen los(as) estudiantes mapuche coinciden en que a pesar de las dificultades existe una voluntad de “retornar a la comunidad” en algunos de ellos y en otros de ingresar por primera vez, puesto que algunos(as) han sido socializados en un ambiente chileno con padre o madre mapuche lo cual ha marcado de una forma distinta su vinculación con el pueblo.

“Ayudar a los Mapuche también puedo ayudar a otras comunidades o ayudar a otra gente si uno es educador” (Sangre Guerrera)

“Quiero hacer unos proyectos con la parte naturaleza, ese tipo de cosas me gustaría irme al sur a trabajar en lo que yo estudio” (Chany)

“A mí me gustaría después de egresar de la universidad, trabajar en una en una comunidad Mapuche... a mi si me gustaría vivir... en el Alto Bío-Bío, en Ralco o en cualquier comunidad mapuche, donde vayan niños mapuches, donde yo les pueda enseñar castellano y a la vez podamos aprender...” (Andrea)

“Trabajar en una comunidad trabajar en educación popular, formación política trabajar en la tierra que también es importante...” (Marinao)

“A través de los mismos estudios poder contribuir a mi comunidad...” (Clexa)

3.- DIMENSIÓN: Demandas por Educación del Pueblo Mapuche

Este tema agrupa los discursos que los(as) estudiantes mapuche tienen en torno a las Demandas por educación, donde se desprende una serie de subdimensiones que buscan describir los sentidos que los(as) estudiantes Mapuche integrantes de la agrupación Kuikuitún de la Universidad del Bío Bío tienen sobre esta temática.

3.1- SUB DIMENSIÓN: Demandas por Educación

Al indagar sobre las demandas en educación del pueblo mapuche, existe un poco de desinformación por parte de los(as) estudiantes, ya que hay varios de ellos(as) que no conocen sobre la agrupación mapuche de estudiantes indígenas y menos tienen información sobre el petitorio completo de demandas que tienen como conglomerado, sin embargo salen a la luz atisbos de ellas. La única que es mencionada dice relación con la creación de Universidades Estatales mapuche de carácter público.

Por otra parte al consultarles sobre sus propias demandas mencionan que se debería profundizar la enseñanza del lenguaje, una construcción de un currículum intercultural, mayor número de becas. Sin embargo existe una postura más radical que menciona buscar la autonomía del pueblo mapuche.

“Por ejemplo en el 2011 por el tema de la movilización nacional con la educación gratis, y todos estos asuntos, nació la FEMAE que es la federación de estudiantes mapuches” (Newén)

“Tener una universidad intercultural, incluirse en las discusiones de la formación de profesionales...” (Marinao)

“Tema del lenguaje de la lengua y de poder promover el idioma” (Sangre Guerrera)

“Construcción de un currículum intercultural” (Marinao)

“Que hubieran más cupos para esas personas que entrar a primer año, que las becas no fueran tan limitadas...” (Chany)

“Debe tener autonomía como pueblo y desde ahí construir una educación propia una mezcla donde se pueden vincular los dos mundos” (Newén)

3.2- SUB DIMENSIÓN: Agrupación Estudiantil Mapuche

En cuanto al conocimiento que tienen sobre la Federación Mapuche de Estudiantes (FEMAE), reconocen su existencia. Sin embargo no han tenido vinculación con la agrupación, menos participación a través de ella:

“Sé que existe una federación que es la FEMAE ellos piden por ejemplo participar de las asambleas que hacen a nivel nacional de todas las universidades...” (Andrea)

“La FEMAE que es la federación de estudiantes mapuche que tenía la idea de crear una universidad para los mapuches...” (Newén)

“Hace un par de años la federación que está en ese minuto no los tomo en cuenta entonces corto toda la relación...” (Andrea)

“Participar así como activamente dentro del movimiento mapuche no, no lo soy tanto...” (Newén)

“Tienen otras prioridades trabajan algunos o visualizan esta problemática como que no se relaciona cómo piensan ellos...” (Marinao)

3.3- SUB DIMENSIÓN: Participación en las Demandas

Respecto de si existe dentro de la Universidad del Bío-Bío alguna agrupación mapuche que represente el sentir de los/as estudiantes y sus demandas a nivel nacional coinciden en que actualmente no existe ningún tipo de agrupación. Sin embargo se hicieron los esfuerzos para sacar adelante una que por diversos motivos no se logró llevar a cabo.

En cuanto a los intereses de los(as) estudiantes en torno a conocer o ser parte de las demandas por educación del pueblo mapuche hay distintos motivos por los que no se han interesado y tienen que ver por falta y búsqueda de información, no es del interés además de no sentir que los/as dirigentes estudiantiles no son representativos para ellos(as).

“No, no existe...” (Sangre Guerrera)

“Hubo una iniciativa que al final no resultó por diferentes motivos...” (Newén)

“Yo creo que por un tema de tiempo no me he informado mucho del tema” (Andrea)

“No me representan lo que sí todos respaldamos el tema de la educación intercultural...” (Clexa)

CAPÍTULO VI

CONCLUSIONES

Desde la cosmovisión de los(as) sujetos(as) entrevistados(as) la educación es percibida como un “bien común”, que dice relación no solo con quién la recibe, sino con el beneficio que también puede producir en los demás. Tiene que ver con la “adquisición de conocimientos” cuya forma de realizarse es a través de un “proceso consensuado” a los diferentes sectores de la sociedad y que éste a su vez debe ser devuelto a la tierra.

Cabe destacar que otro de los conceptos que emerge dentro de la conceptualización sobre educación es “proceso absorbedor de cultura”. Esto dice relación principalmente con que la educación sigue una lógica de pensamiento derivados directamente del patrimonio cultural occidental europeo, y que no da cabida a otra cosmovisión educativa que esté orientada a transmitir contenidos propios.

Otro aspecto relevante dice relación con que la educación es denominado un proceso absorbedor de cultura, cuestión que se interpreta a partir de la imposición que tiene el Estado a través del proceso educativo realizado con los(as) estudiantes Mapuche, donde se impone a través de la introducción de elementos ajenos a su universo cultural enseñanzas que no están vinculadas a la propia cosmovisión Mapuche, y que bajo esta dinámica se genera un proceso de control a través de la cultura dominante.

En cuanto a los sentidos que tiene la educación para los(a) estudiantes Mapuche, éste radica principalmente en que se consituye como una herramienta que ayuda a estar más preparados para superar los conflictos y problemas personales por los cuales puedan estar pasando a nivel familiar, además de ser visto como una fortaleza para la comunidad en que se está incerto. Cabe destacar que otro aspecto que emerge con fuerza es que la educación es vista además como motor para salir de la pobreza y no condenarse a la precariedad. Si bien es cierto es valorada la cultura y la enseñanza mapuche que es dada por los padres, no se desconoce la importancia que tiene recibir educación formal para mejorar las condiciones actuales de vida, a pesar de que esté muy distante de su propia cosmovisión como pueblo.

Otro aspecto destacable de mencionar es que la educación es vista como estandarizada y segregadora, donde el currículum está enfocado principalmente hacia una “perspectiva hegemónica del pensamiento occidental”. Como lo plantearía Quilaqueo (2005), esta visión toma como base que la enseñanza chilena no rescata las diferencias culturales de los(as) estudiantes además de ser discriminadora.

Respecto del acceso de los(as) estudiantes mapuche al sistema universitario existe la sensación que actualmente hay es que existen más oportunidades para ingresar a la educación superior que en años anteriores, gracias al aumento sustantivo de becas. Situación que es corroborada por Bengoa (2007) quien explica que el acceso a las universidades si bien es cierto fue inexistente durante el siglo XX, ya que quienes entraban a ellas eran casos muy específicos y se trataba solo de personas muy conocidas, respetadas y de una alta consideración, ésta situación fue cambiando y en la década de los sesenta y ochenta es cuando egresa el primer contingente mapuche de profesionales del Instituto de Desarrollo Indígena, posteriormente se crean los hogares y becas indígenas para estudios universitarios organizándose un Programa de Becas Indígenas de nivel superior en el año 1990 otorgándose ese año 300 becas, sin embargo y como lo menciona Bengoa (2007) a partir de esa fecha, a pesar de que ha disminuido el monto unitario relativo de las becas, han aumentado enormemente en cantidad.

En relación a la identidad de los(as) mapuche en el espacio educativo a nivel superior cabe mencionar que existe una invisibilización de su cultura, cosmovisión y prácticas debido a la imposición de una cultura dominante a través del conocimiento occidental. Esto a su vez genera ciertas tensiones en la construcción de identidad y de la constitución del sí mismo. Cabe señalar que a pesar de que existe esta invisibilización identitaria de los(as) estudiantes hay una suerte de resistencia como prácticas desde el estudiantado a través de la organización y la participación en el grupo Kuikuitún desde donde pueden reconstruir la legitimidad de los saberes indígenas y la recuperación de la cultura dentro del espacio universitario aunque sea en menor escala. El asumirse miembro de este grupo hace que los(as) estudiantes se sientan con el derecho a participar de decisiones y beneficios que solo este espacio les puede proporcionar, ya que su identidad existe solo por la relación que

ellos(as) mantienen (real o potencialmente), con este grupo étnico y desaparece una vez que se separan de esta instancia que los(as) une.

El sistema curricular actual chileno determina lo que se debe enseñar a partir de los programas de estudio que son elaborados por el Ministerio de Educación cuya finalidad es que los contenidos sean para todos iguales, ésta visión no considera muchas veces y además niega la existencia de otros conocimientos, como por ejemplo la cosmovisión del pueblo mapuche. El Estado a través de la educación no ha sido capaz de respetar las identidades culturales y cosmovisiones del pueblo, ya que el currículum no ha integrado de forma existosa los saberes, haceres y sentires propios del mundo de los pueblos originarios a través de sus lenguajes y cosmovisiones que busquen generar instancias de aprendizaje multiculturales.

En la actualidad a pesar de que no existen muchas instancias para realizar una reconstrucción identitaria a nivel universitario de la cultura mapuche por parte de los(as) estudiantes Mapuche, el tener un espacio de reformulación de su identidad dentro de la Universidad del Bío Bío, ha significado poder acceder a un espacio donde convergen distintos saberes y experiencias compartidas desde una misma cosmovisión. Tal importancia tiene esta experiencia universitaria (agrupación Kuikuitún) que incide notablemente en la reformulación de identidades con particular fuerza en los jóvenes indígenas que acceden a ella (Czarny, 2010). Según Bello (2009) esta la relación, entre experiencia universitaria y reformulación identitaria, demanda ciertos esfuerzos desde el Estado para que existan por una parte políticas de acceso de jóvenes indígenas a la educación superior, estrategias concretas de revalorización y pertinencia cultural de los procesos de formación universitaria.

En la experiencia concreta de los(as) jóvenes entrevistados(as) esta reconstrucción identitaria tiene que ver no solo con (re)conocer la cultura mapuche, sino para muchos(as) de ellos(as) hacer un acercamiento primario sobre toda su cosmovisión, ya que a pesar de que todos(as) se identifican con la etnia Mapuche varios de ellos(as) no han esta inmerso a cabalidad de las costumbres ni viviendo dentro de las comunidades indígenas, pusto que su vinculación con el pueblo está ligada solamente a uno de sus padres, por lo que su identidad está marcada

fuertemente por las costumbres chilenas, lo que hace que se genere una suerte de crisis de identidad.

Desde el punto de vista de la educación intercultural en Chile los(as) sujetos(as) plantean que prácticamente no existe, ya que sólo se trataría de una “folklorización” y “aculturación”, folklorización entendida como una muestra de diferentes ritos y costumbres ancestrales en algunas épocas del año que no tienen mayor trascendencia y aculturización relacionado con la necesidad de adherir a una nueva cultura al pueblo a expensas de su propia cosmovisión y de forma arbitraria e involuntaria. De esta forma entonces para que exista realmente una educación intercultural se necesita de un modelo educativo que se fundamente a partir de lo que los propios indígenas requieran y donde sean ellos parte importante del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En cuanto a las políticas inclusivas de acceso a la universidad de estudiantes mapuche no se visualizan los distintos hechos históricos y luchas ganadas por parte del pueblo para generar espacios al sistema universitario, ocurridas con mayor fuerza desde 1990 donde se comienzan a implementar de forma sistemática políticas y programas de desarrollo indígena que tienen el propósito de incorporar o integrar a esta población a los beneficios del desarrollo social y económico del país, desde el Encuentro de Nueva Imperial hasta la ratificación de Convenio No. 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT).

Al hablar de desarrollo la definición de este concepto no solo tiene que ver con una concepción netamente economicista (la cual es manifestada directamente), sino más bien pone énfasis en aspectos relativos a la persona, su entorno, cultura y comunidad. Cabe destacar que el acento radica en “desarrollar” aspectos y características vinculadas al respeto y crecimiento personal, pero que sin duda las que más destacan van en dirección de generar una identidad y autonomía del pueblo, cuestiones que se vinculan a la lucha que han llevado los(as) Mapuche por siglos.

Si bien es cierto se plantean aspectos anteriormente inmateriales respecto del concepto desarrollo no se descarta la importancia que tiene el dinero y en este caso el desarrollo vinculado a la acumulación de capital.

Es importante señalar que en el caso de la cosmovisión indígena propiamente tal no existiría el concepto de desarrollo, puesto que la vida para los(as) Mapuche no es concebido como un proceso lineal de un estado anterior o posterior, donde se debe transitar para conseguir el bienestar, ya que tampoco existen conceptos como riqueza y pobreza determinados por la acumulación del capital, sino más bien tiene que ver con una visión más holística acerca del objetivo o misión del esfuerzo del ser humano que consisten en realizar una búsqueda para crear condiciones materiales y espirituales para conseguir un buen vivir buscando necesariamente tener una vida armónica, desde este punto de vista entonces es que los(as) sujetos de estudio reafirman el pensamiento Mapuche respecto del desarrollo y la finalidad de éste, cuestión que es expresada por los(as) estudiantes a pesar de que varios de ellos(as) solamente tiene a uno(a) de sus padres de esa etnia. Sin embargo este pensamiento se contradice puesto que a pesar de que existe una idea de buscar un buen vivir, los(as) jóvenes ingresan a las universidades para adquirir un título que los ayude para mejorar sus condiciones socioeconómicas que sin duda repercutirán en una mejor vida para ellos(as) y sus comunidades.

Actualmente por parte de los(as) estudiantes existe una sensación de despreocupación por parte del Estado sobre los temas indígenas y las políticas de desarrollo implementadas para el pueblo Mapuche, que más que beneficiar directamente a los indígenas potencian el modelo existente, desde esa perspectiva solamente se reconoce la existencia de Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) que es una entidad estatal dependiente del Ministerio de Desarrollo Social

Claramente el tema de la demanda y reivindicación de las tierras del pueblo Mapuche es un tema que a lo largo de los años ha estado presente en la lucha del pueblo, ya que no solamente se constituye como una devolución de tierras, sino más bien, significa la devolución de un lugar espacial donde se entrecruza la cultura ancestral que data de muchos siglos. A pesar de que se reconocen algunos esfuerzos del Estado para para terminar con este conflicto a través de varias

instancias (artículo 15 de la Ley 19.253 donde se creó el Registro Público de Tierras Indígenas) existe la percepción de que no han sido suficiente los esfuerzos que ha hecho el Estado, situación que obstaculiza que el pueblo pueda desarrollarse plenamente en el espacio físico el cual les pertenece.

Una vez que los(as) estudiantes universitarios egresan de sus carreras comienza la etapa laboral, etapa que en el caso de los(as) Mapuche está marcada por el deseo de volver a sus comunidades a traspasar el conocimiento recibido y no solo de aquellos que llegaron desde la propia comunidad, sino incluso de aquellos estudiantes que tuvieron una socialización en otros lugares distintos a las comunidades para conocer y traspasar lo aprendido. Esta situación que es transversal tanto para quienes vivieron en comunidades desde pequeños hasta quienes esta re-conociendo su pasado indígena tiene que ver con el reconocimiento identitario, la relación con la familia y la comunidad, además del vínculo entre los nuevos conocimientos y su propia cultura.

Al indagar sobre las demandas específicas en educación por parte del pueblo mapuche existe un poco de desinformación respecto de este tópico, ya que mencionan no saber cuáles son, sin embargo al preguntar sobre sus propias demandas mencionan las siguientes: enseñanza del lenguaje y promover el idioma, construcción de un currículum intercultural a través de la recuperación intelectual material, mayor acceso a estudiantes de origen mapuche en primer año, mayor número de becas y autonomía del pueblo mapuche.

Es importante mencionar que a pesar de no tener información existe una coincidencia entre las demandas que el pueblo ha manifestado a lo largo de los años, desde los procesos de radicalización indígena por las intervenciones franciscanas de carácter civilizatorio hasta la actualidad con la existencia de una federación propia del estudiantado mapuche FEMA E.

Si bien es cierto los(as) estudiantes logran reconocer la existencia de la FEMA E, asumen que no existe mayor vinculación con la federación, ya que a pesar de que ha habido intentos por tener algún tipo de acercamiento estos se han visto frustrados por tener otras prioridades o no coincidir en las demandas. Entre las demandas más importantes de esta agrupación están las siguientes: Educación

intercultural contextualizada, mejoras de los beneficios a los Estudiantes Indígenas, pago de impuesto territorial por parte de las empresas forestales.

Cabe destacar que a pesar de los intentos por pertenecer en algún minuto a la FEMAE no se logró ser parte de esta agrupación, por distintos motivos que tenían que ver con la falta de organización por parte de ellos, poco interés, y no sentirse representados por los/as dirigentes/as nacionales.

En cuanto a la participación en las demandas cabe destacar que los(as) estudiantes mapuches no tuvieron influencia en el petitorio que se llevó a nivel nacional, ya que no existió una participación activa de parte de ellos(as).

Actualmente la Universidad del Bío Bío no tiene ninguna representación de carácter política que influya en el movimiento estudiantil, ya que por falta de información, representatividad y motivación los(as) estudiantes no quieren ser parte de la FEMAE.

En síntesis y respondiendo la pregunta de investigación de la presente tesis se puede inferir lo siguiente:

La educación como herramienta fundamental de conocimiento se constituye en el eje principal respecto de la preparación individual que buscan los(as) estudiantes Mapuche, no solamente como un transmisor de conocimientos propios para la consecución de un título universitario, sino más bien como una herramienta para superar los conflictos y problemas, además de ser una virtud personal que se conjuga para ser una fortaleza que se lleva hacia la comunidad la cual sirve para mejorar la condición actual de ésta para salir de la pobreza. A pesar de que no todos los estudiantes tiene una socialización Mapuche desde su niñez dentro de una comunidad, al terminar los estudios de especialización universitaria todos los(as) estudiantes buscan volver a las raíces y desde esa trinchera mejorar la situación actual.

A pesar de que la educación formal y en este caso universitaria es vista como una herramienta importante para mejorar las condiciones personales y comunitarias,

el desarrollo para los(as) estudiantes Mapuche no está vinculado necesariamente con un aspecto economicista, con la acumulación del capital por ejemplo, sino más bien con adquirir valores de la cosmovisión mapuche que son traspasados de generación en generación (enseñanza informal). Es de esta forma conceptos como identidad y autonomía emergen con mayor fuerza al hablar de desarrollo.

Es por este motivo que las demandas que los(as) estudiantes tienen sobre educación convergen en aspectos que rondan los conceptos anteriormente mencionados, ya que se busca que se enseñe el lenguaje, promover el idioma, creación de un currículum intercultural, ingreso de mayor jóvenes Mapuche a universidades y por sobre todo buscar la autonomía del pueblo mapuche a través de la recuperación de tierras y la recuperación de sus derechos.

CAPÍTULO VII

PROPUESTAS

PROPUESTAS

- a) Se recomienda realizar por parte de la Universidad del Bío Bío a través de la agrupación Kuikuitún una mayor difusión del programa para estudiantes de etnia mapuche que ingresen a estudiar de forma que puedan optar a toda la red de beneficios que ésta casa de estudios ofrece.

- b) Se cree pertinente que a través del grupo Kuikuitún se muestren distintas experiencias de educación intercultural que se realizan dentro de la Universidad del Bío Bío a la toda la comunidad universitaria con la finalidad de exponer los avances que se realizan en la materia.

- c) Incentivar y apoyar a través del grupo Kuikuitún la organización y agrupación política de los(as) estudiantes Mapuche.

ANEXO I

Ficha Entrevistado(a)

Antecedentes Generales

Pseudónimo	
Edad (Años cumplidos)	
Género	
Procedencia/comunidad	
Actualmente vive en comunidad (Sí/No)	
Personas que viven en el hogar	
Nivel educacional de la madre (Sin estudios, Básica incompleta, Básica completa, Media incompleta, Media completa, Superior incompleta, Superior completa)	
Nivel educacional del padre (Sin estudios, Básica incompleta, Básica completa, Media incompleta, Media completa, Superior incompleta, Superior completa)	
Hermanos ¿Cuántos?	

Antecedentes Educativos

Carrera	
Año de ingreso	
Tiempo en la agrupación Kuikuitún	

Pauta de Preguntas

I.- Categoría Educación

- 1.- ¿Qué entiende por educación?
- 2.- ¿Cuál es el sentido de la educación para los Mapuche?
- 3.- ¿Existe alguna distinción respecto de cómo ven la educación los Mapuche en relación a los chilenos?
- 4.- ¿La educación está relacionada en alguna medida con la cultura Mapuche ¿De qué forma se relaciona?
- 5.- ¿La educación está relacionada en alguna medida a la identidad del pueblo Mapuche ¿De qué forma se relaciona?
- 6.- Actualmente ¿Cómo es el acceso al sistema universitario de los jóvenes Mapuche?
- 7.- Existen mayores posibilidades de acceso que antes ¿Cómo se ven en la práctica?
- 8.- En la actualidad, ¿La educación universitaria favorece el desarrollo de la cultura e Identidad Mapuche?
- 9.- Existe hoy en día una pertinencia a nivel curricular respecto de las asignaturas y las necesidades culturales del pueblo Mapuche
- 10.- Hay alguna instancia en que se realice algún tipo de reconstrucción cultural dentro de la universidad ¿Cuáles?
- 11.- ¿Cuál es tu opinión frente a la educación intercultural? ¿Conoces alguna experiencia a nivel universitaria de educación intercultural?
- 12.- Según tu experiencia, ¿Existen en este momento políticas inclusivas a nivel universitario que favorezcan el acceso de jóvenes de origen Mapuche a los distintos planteles universitarios? ¿Cuáles? ¿Cómo se realizan?

II. Categoría Desarrollo del pueblo Mapuche

- 1.- ¿Qué se entiende por desarrollo?
- 2.- ¿De qué forma se alcanza el desarrollo?
- 3.- ¿Existe alguna vinculación entre educación y desarrollo?
- 4.- ¿Cómo vez la educación vinculada al desarrollo de tu pueblo?

- 5.- El Estado ha contribuido al desarrollo del pueblo Mapuche ¿En qué se materializa ese desarrollo?
- 6.- Existe una preocupación por parte del Estado por incluir a los Mapuche en sus políticas sociales ¿De qué forma? ¿Contribuyen a su desarrollo?
- 7.- El desarrollo del pueblo Mapuche está relacionado necesariamente con la recuperación de tierras y reconocimiento de derechos
- 8.- ¿Cuál es la visión de futuro que tienes actualmente? ¿Se vincula con el desarrollo de tu pueblo?
- 9.- ¿Cuáles son las mayores aspiraciones que te gustaría alcanzar respecto de tu propio bienestar?

II. Demandas por educación del pueblo Mapuche

- 1.- Actualmente ¿Cuáles son las demandas del pueblo Mapuche por educación?
- 2.- ¿Sabes cómo nacen esas demandas por educación?
- 3.- Desde tú perspectiva ¿Cuáles crees tú que deberían ser las demandas por educación?
- 4.- ¿Cuál es la agrupación actual Mapuche que lidera este movimiento educacional en busca de mejoras en educación?
- 5.- ¿De qué manera han sido partícipes como estudiantes Universitarios Mapuche de estas demandas?
- 6.- ¿Desde dónde provienen los principales dirigentes estudiantiles Mapuches que lideran el movimiento?
- 7.- En la universidad existe alguna agrupación Mapuche que represente el sentir de los estudiantes y que a través de éste sea representado a nivel nacional
- 8.- Es de tú interés estar vinculado o conocer en qué situación están las demandas por educación del pueblo Mapuche

BIBLIOGRAFÍA

1. ARAVENA, A. (1999). La identidad indígena en los medios urbanos. Procesos de recomposición de identidad étnica mapuche en la ciudad de Santiago. En G. Boccara y S. Galindo (Eds.), *Lógica mestiza en América*. Temuco, Chile: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
2. BAEZA, M. 2002. De las metodologías cualitativas en investigación científico-social. Diseño y uso de instrumentos en la producción de sentido. Universidad de Concepción. 213 p.
3. BARTH, F. (1976). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
4. BECERRA, L., Pino, F. (2005) Evolución del concepto de desarrollo e implicaciones en el ámbito territorial: experiencia desde Cuba *Economía, Sociedad y Territorio* [en línea] (Enero-Abril).
5. BELLO, A. (2009c). "Universidad, pueblos indígenas y educación ciudadana en contextos multiétnicos en América Latina" En: L. López (editor), *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía Bolivia*: Plural Editores. 455-498 p.
6. BENGOA, J. (2007) Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la educación superior en Chile. Fundación Equitas, ISEES. Artículo 7. 84 p.
7. BENGOA, J. (2009) ¿Una segunda etapa de la Emergencia Indígena en América Latina? *Cuad. antropol. soc.* [online]. n.29, 07-22 p. ISSN 1850-275X.
8. BOISER, E. (1996) *Modernidad y territorio*. Cuaderno del Ilpes, Publicación de Naciones Unidas, Santiago de Chile. 130 p.
9. BONFIL, G. (1991) La teoría del control cultural en el estudio de los proceso étnicos. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*. Vol. IV. N°12. Universidad de Colima. 165-204 p.
10. CHIODI, F. Bahamondes, M. (2000) *Una Escuela Diferentes Culturas*. Lom Ediciones. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Temuco, Chile.
11. CZARNY, G. (2010). Jóvenes indígenas en la Universidad Pedagógica Nacional, México: *Relatos de experiencias en Educación Superior*. Recuperado el 15 de abril de 2012 desde <http://bit.ly/10GzZIX>
12. DIAZ, M. (2007) Igualdad de oportunidades en Educación superior para los pueblos indígenas. *Propuestas para la inclusión social*. Artículo 8. 141 p.

13. DONOSO, S. (2008). Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro. Pontificia Universidad católica de Chile. Vicerrectoría de comunicaciones y Asuntos Públicos. Facultad de derecho. Año 3, N° 16, 12 p.
14. DUQUESNOY, M. (2012). La tragedia de la utopía de los mapuches de Chile: reivindicaciones territoriales en los tiempos del neoliberalismo aplicado. *Revista Paz y Conflictos*. 43 p.
15. DURKHEIM, E. (1975) *Educación y Sociología*. Península, Barcelona.
16. ESCOBAR, A. (1999). *Antropología y desarrollo*. Universidad de Massachusetts en Amherst. *Maguaré* 14: 42-73 p.
17. ESTUPIÑAN, N y Agudelo N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Lationamericana*, .25-40 p.
18. FLORES, F. y ROBLES, C. (2008). La unidad y diversidad: Movilización política y demanda educacionales en el pueblo Mapuche. Fundación Equitas, ISEES. Artículo 7, 179-211 p.
19. GELVIS, J y Useche, M. (2009). Educación, ética y cultura: una mirada desde Paulo Freire. *Telos. Sin mes*, 182-193 p.
20. GIDDENS, A. (2000). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.
21. GUICHOT, V. *Historia de la Educación: Reflexiones sobre su objeto, ubicación epistemológica, devenir histórico y tendencias actuales*. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, vol. 2, núm. 1, enero-junio, 2006, pp. 11- 51 Universidad de Caldas Manizales, Colombia
22. HALL, S. (1996). Introducción. ¿Quién necesita identidad? En S. Hall y P. du Gay (Comps.), *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
23. KYMLICKA, W., Norma, W. (1997). El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía. *A8orA*. N° 7. 5-42 p.
24. LARRAIN, Horacio. (1993). Pueblo, etnia o nación? hacía una clarificación antropológica de conceptos corporativos aplicables a las comunidades indígenas. *Revista de Ciencias Sociales (CI)*, 28-53 p.
25. LEON, A. (2007). Qué es la educación. *Educere*, octubre-diciembre, 595-604 p.

26. LEON, J., Escobar, A., Cea, L. (2006). Discursos y prácticas de la ciudadanía. Debates desde la Región del Bío Bío, Chile: Ediciones Universidad del Bío-Bío. 210 p.
27. Mato, D. (2009). Educación Superior, Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencias en América Latina, modalidades de colaboración, logros, innovaciones, obstáculos y desafíos. En Daniel Mato (coord.), Educación Superior; Colaboración Intercultural y Desarrollo Sostenible / Buen Vivir. Experiencia en América Latina. Caracas: Instituto Nacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y El Caribe (IESALC-UNESCO), 11-64 p.
28. MAGENDZO, A. (2000) La diversidad y la no discriminación: Un desafío para una educación moderna *Pensamiento Educativo*, 26, 173- 200 p.
29. MAX-NEEF, M y Elizalde, A (1986).Desarrollo a escala humana; Una opción para el futuro. Fundación Hammarskjold. Número especial. S/E.
30. MORANDE, P. (1987). Cultura y modernización en América Latina, Madrid: Ediciones Encuentro, S.A. 187 p.
31. MUJICA, N y Rincón S. (2010). El concepto de desarrollo: posiciones teóricas más relevantes. *Revista Venezolana de Gerencia*, Abril-Junio, 294-320 p.
32. NAMUNCURA, D. (2000). Los pueblos indígenas y los desafíos del 2000. Departamento de Ingeniería Industrial, Universidad de Chile. *Revista Perspectiva*, vol. 3, N| 2. 301-317 p.
33. ORELLANA, C. (2005). Concepciones eurocéntricas: Negación del otro y exclusión social como imposibilidad de desarrollo. 87-94 p.
34. PERALTA, H. (2009). Rol de académicos, investigadores y actores sociales en la promoción de una educación superior culturalmente pertinente a nivel de currículum y prácticas institucionales: Avances y desafíos”. En: *Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas*, (5), 27-32 p.
35. PEREZ SERRANO, G. Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. II. Técnicas y análisis de datos. (2000). Tercera edición. Editorial La Muralla. 200 p.
36. PINTO, J. (2000) De la inclusión a la exclusión, la formación del estado, la nación y el pueblo mapuche. Santiago. Chile: Colección IDEA, USACH.

37. PRESTON, W. 1999. Capítulo III. Teorías contemporáneas del desarrollo. En: Una introducción a la teoría del desarrollo. México: Ed. Siglo XXI
38. QUILAQUEO, D. (2005). Educación intercultural desde la teoría del control cultural en contexto de diversidad sociocultural mapuche. *Cuadernos Interculturales*, enero-junio, 37-50 p.
39. REED, D. (1996). Ajuste Estructural, ambiente y desarrollo sustentable. Nueva Sociedad. 1era Edic.380 p.
40. ROCCA, M. (2011). Evolución de la política Pública Indígena en Chile. Asuntos Públicos. Centro de Estudios del Desarrollo (CED), Informe N° 860. 6 p.
41. RUIZ OLABUÉNAGA, J. (1996). Metodología de la investigación cualitativa. Deusto. 333 p.
42. SALAZAR, G., Mancilla, A., Durán, C. (1999): Historia contemporánea de Chile I: Estado, legitimidad, ciudadanía. Santiago: LOM Ediciones. 314 p.
43. SALVADOR, L. (2008). Desarrollo, educación y pobreza en México. *Papeles de Población*, Enero- Marzo, 237-257 p.
44. SCHMELKES, S. (2005) Educar en y para la diversidad. *Pensamiento Educativo*, 37, 38-51.
45. SEN, A. (2000) Desarrollo y libertad. Editorial Planeta. Primera Edición. España. 423 p.
46. SERRANO, C. Rojas, C. (2003): El desarrollo de la perspectiva del Pueblo Mapuche. Chile, Serie de Estudios socio/económicos n° 19. 1p.
47. STAVENHAGEN, R. (2005) Informe del relator especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas. Naciones Unidas (UN) Comisión de los Derechos Humanos. 30 p.
48. TAYLOR S. J. y R. Bogdan. (1987). Introducción a los Métodos Cualitativos de Investigación: La Búsqueda de Significados. Barcelona, Editorial Paidós. 301 p.
49. TODOROV, T. (2003). La conquista de América, el problema del otro, Buenos Aires: Siglo XXI Editores Argentina. 277 p.
50. TURRA, O. Diversidad cultural en el currículum: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, Vol. 14, Núm. 1, 2009, pp. 37-49 Universidad del Bío Bío Chile.

51. UNESCO/OIE (2010), Datos Mundiales de Educación, VII Ed. 2010/11, Chile, Oficina Internacional de Educación, Ginebra.
52. UNIVERISDAD DEL BIO BIO. Memoria Programa Kuikuitún 2008-2012. Dirección de Desarrollo Estudiantil. Concepción-Chillán.
53. VALLES, M. (2000). Técnicas cualitativas de Investigación Social: Reflexión Metodológica y Práctica Profesional. Madrid, Editorial Síntesis. 430 p.
54. VITERI, C. (2002). Visión indígena del desarrollo en la Amazonía. Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, vol 1, núm. 3. 6 p.
55. VASILACHIS, I. (2006). Estrategias de investigación cualitativa. Editorial Gedisa. 277 p.
56. WILLAMSOM, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?. *Cuadernos Interculturales*, Julio-Diciembre, 23-34 p.
57. WILLAMSOM, G. (2008). Educación Universitaria y educación intercultural en Chile. *Cuadernos Interculturales*, primer semestre, 125-156 p.
58. ZAPATA, C., Abarca G. (2007) Indígenas y educación superior en Chile. El caso Mapuche. Revista n°26, 57-69 p.
59. ZAPATA, C. (2008). Indígenas y educación superior en América Latina: los casos de Ecuador, Bolivia y Chile. En: Revista _ISEES de inclusión y Equidad en la Educación Superior: Fundación Equitas, (5), pp.71-97. Recuperado el 4 de abril de 2013 desde <http://bit.ly/10qlQhg>