

# Art.\_7

## “La unidad y diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche”

FABIÁN FLORES  
CLAUDIA ROBLES

Art. 7

## ARTÍCULO 7\_ FORO 2

## “La unidad y diversidad: Movilización política y demandas educacionales en el pueblo Mapuche”

COMENTARIOS DE FABIÁN FLORES\* Y CLAUDIA ROBLES\*\*.  
30 DE OCTUBRE DE 2007.

El artículo ofrece, desde una perspectiva empírica, una descripción y análisis de las principales agendas hoy presentes al interior del Movimiento Mapuche en el plano de la Educación Superior (ES). A través de una recopilación teórica e histórica sobre los vínculos existentes entre la gestación de un proyecto de autodeterminación y autodesarrollo, y las principales demandas en ES, se pretende abrir la reflexión con respecto a las tensiones y obstáculos que, desde la experiencia de estudiantes y organizaciones, subsisten para concretar programas y proyectos en este campo. Lo anterior presenta críticas dificultades para avanzar hacia la materialización de un proyecto de largo aliento de autodeterminación y autonomía.

**PALABRAS CLAVES:** Movimiento Mapuche; agendas de ES; interculturalidad; proyectos políticos; autodeterminación, autodesarrollo y autonomía.

---

### 1. Introducción

“La educación nos ha dañado y ayudado. Es como el fuego. El fuego con que cocinamos nuestros alimentos y como el fuego del napal”<sup>1</sup>. (Eber Hampton en Hampton and Wolfson, 1991; 1995).

El presente trabajo analiza el estado actual de las agendas educacionales planteadas por el Movimiento<sup>2</sup> Mapuche –en el marco de las relaciones con el Estado chileno– y las demandas, proyectos y/o acciones que, en materia de ES, están siendo desarrolladas por estos agentes, todo ello, en el contexto global de demandas por

---

\* Sociólogo, PUC.

\*\* Socióloga, PUC, Master en Sociología del Desarrollo, Universidad de Essex; PhD (c) en Sociología, Universidad de Essex.

1. Extraído de la exposición de Ebert Hampton, en *Universidad y Pueblos Indígenas* (Morales, 1997).

2. Entenderemos por “Movimiento” al conjunto de organizaciones, agrupaciones y líderes del pueblo Mapuche que en un determinado momento histórico (pasado o presente) han participado activamente en los procesos reivindicativos de su pueblo a través de demandas o agendas en los ámbitos territorial, socioeconómico, cultural y/o político-jurídica. Estas demandas interpelan, principalmente, al Estado y sociedad chilena. La noción de Movimiento no implica que las interpelaciones sean sobre la base de un proyecto o programa Mapuche unitario o que las mismas organizaciones que la constituyen se sitúen sobre una unidad política; éste, más bien, expresa el carácter diverso de sus componentes.

autonomía política y libre determinación. Si bien es posible identificar que las demandas u acciones en el ámbito educacional emergen en las primeras décadas del siglo xx por parte del Movimiento y que ellas, además, constituyen el preámbulo de las demandas que existen hoy en día, existe la necesidad de dar cuenta del estado de avance de estas agendas, situadas en la diversidad de organizaciones que actualmente están vinculadas con el proyecto de autonomía Mapuche. Las preguntas directrices se orientan, de esta manera, a la caracterización y sometimiento a un examen crítico de estas agendas, por parte de diferentes actores del propio Movimiento. De esta manera:

- ¿Cuál es la relación existente entre estas agendas y la diversidad de propuestas de autonomía existentes?
- ¿Cuán preparadas están para afrontar el proceso estructural e institucional (desde el mercado y Estado, respectivamente) de integración del pueblo Mapuche a la *sociedad nacional*?
- ¿Cuáles son los obstáculos y facilitadores que, desde el propio mundo Mapuche, existen para su implementación efectiva, en el marco del discurso y prácticas vinculadas con la autonomía?

En consecuencia, ¿cuál es el nivel de desarrollo de estas propuestas percibidos desde el propio mundo Mapuche?

Para aportar a la obtención de respuestas frente a estas preguntas directrices, el presente trabajo se nutre desde una perspectiva empírica, traducida en la recopilación de declaraciones, documentos y experiencias sistematizadas desde el propio Movimiento, realización de entrevistas a diversos actores mapuches vinculados a distintas organizaciones y agrupaciones, así como en el desarrollo de coloquios de conversación con estudiantes mapuches<sup>3</sup>.

---

## 2. Las demandas por educación en el marco de los procesos de afirmación de los pueblos indígenas: aportes para la reflexión

---

3. Este artículo ha sido escrito a partir de un trabajo de análisis de discurso de textos, propuestas y declaraciones públicas disponibles en Internet y bibliotecas y, muy particularmente, de entrevistas en profundidad y grupales realizadas durante los meses de julio y septiembre de 2007. Las entrevistas fueron realizadas considerando la participación de académicos e informantes claves Mapuche y no Mapuche, dirigentes y miembros de comunidades Mapuche de las comunas de Tirúa y Cañete, directivas y miembros de cuatro Hogares Mapuche de Concepción y Temuco, y líderes a nivel de organizaciones Mapuche de la Región del Bio-Bío. Queremos agradecer a todos ellos y ellas por los aportes claves que han realizado a las conceptualizaciones y análisis presentes en este documento. Los errores son, sin lugar a duda, nuestros. Agradecemos, también, el espacio y apoyo brindado por la Fundación EQUITAS para el desarrollo de este trabajo, enmarcado dentro del debate propiciado por la misma institución a través del "Foro de Inclusión Social y Equidad en la Es", ISEES.

Una breve mirada a la historia reciente de América Latina nos muestra una indudable “irrupción” del actor indígena en la esfera pública regional, a partir de la conmemoración de los quinientos años del descubrimiento de América en 1992 (Bello 2004, 2006; Bengoa, 2000). Este momento presenta un punto de inflexión profundo en la historia de la relación entre los pueblos originarios y los Estados Nacionales del continente, marcada por la constante negación de los primeros por estos últimos (Assies 1992 en Bello, 2004: 21). A partir de entonces, los pueblos indígenas y sus demandas han ocupado, no sólo crecientes espacios territoriales, obteniendo inéditas concesiones por parte de los gobiernos locales; también han “colonizado”, progresivamente, los discursos y marcos conceptuales en torno a los que se despliegan la validación de los regímenes democráticos. Modificaciones legales y constitucionales; arreglos profundos operados sobre la noción de ciudadanía como diferenciada y étnica<sup>4</sup>; la ampliación de concepciones de derechos específicamente abordados para el tema indígena; y la generación de un lineamiento complejo de políticas públicas “multilaterales”, han sido, entre otros, algunos de los impactos generados a partir de la “emergencia” indígena (Bengoa, 2004). El “reconocimiento” de la existencia de “pueblos” indígenas y de sociedades pluriétnicas<sup>5</sup> como discurso y aspiración legítima de los movimientos indígenas<sup>6</sup>, demarca una nueva orientación de las posiciones que ocupan —o que se espera que ocupen— los diversos actores al interior de los Estados Nacionales (Hopenhayn 2002 en Bello 2006; Dagnino 2003; Kymlicka 1995; Sieder 2002; Yashar 2005, entre otros). Al situarse desde las demandas de autodeterminación y autonomía regional, los términos de las relaciones ya no son generados en una dirección vertical-jerárquica sino, por el contrario, estos parten desde supuestos de simetría o de, al menos, la aspiración y exigencia de generar tales condiciones.

Que lo anterior logre cimentarse en las diversas sociedades, sin embargo, responde a una serie de factores y elementos que aún no pueden decirse maduros en la inmensa mayoría de los países de la región<sup>7</sup>. Si bien, se ha pensado, en el marco

---

4. Bajo este prisma, el vínculo entre Estado y ciudadanos —en este caso, de origen étnico diverso— ha de reconocer y fundarse en el entendimiento de una “ciudadanía” y derechos universales, pero que, al mismo tiempo, asume en términos de reconocimiento y redistributivos, la diversidad cultural de sus miembros.

5. No es pretensión de este trabajo hacerse cargo de una discusión en profundo sobre el significado de los conceptos de “pluriétnicidad”, “pluriculturalidad” y “multiculturalidad”. Básicamente, diremos que por sociedades pluriétnicas entendemos la composición diversa de sus miembros, basada en consideraciones de origen étnico, y no puramente social o socioeconómica. Sociedades interculturales serían, en cambio, aquellas en que los arreglos de poder ya están resueltos de una manera equitativa entre los diversos pueblos que conforman una sociedad. Para mayores referencias, ver Quijano (2006).

6. En cuanto a la “legitimidad” de tales demandas, hacemos, por una parte, una declaración con respecto a nuestro propio planteamiento en relación a las aspiraciones de los pueblos indígenas de nuestro continente, a la vez de enfatizar la idea de proceso asociada a la construcción de “lo legítimo” a nivel discursivo, político y práctico en nuestras sociedades.

7. Entre estos factores pueden mencionarse la voluntad y equilibrios políticos internos; la adhesión que se manifieste y el interés en visibilizar la cercanía con los principios de los derechos humanos de un determinado gobierno; y la capacidad de los movimientos, gobiernos y sociedad para generar acuerdos sobre los nuevos arreglos al interior de los Estados Nación.

de las teorías desarrollistas, de capital humano y movilidad social más clásicas, que es a partir de la integración a los sistemas de educación, y de ES muy particularmente, como se habría de lograr mejores condiciones para los pueblos indígenas del continente, los resultados muestran brechas significativas entre quienes son indígenas y quienes no lo son (UNESCO 2004, 2005). El “reconocimiento” de los pueblos indígenas en el plano jurídico –cuando esto ha ocurrido– no ha tenido un correlato efectivo en las dimensiones redistributivas y de justicia social a la base de la definición de derechos. Por el contrario, la pobreza sigue afectando significativamente más a quienes son indígenas frente a quienes no lo son (Plant 1998, Derrúyete 1997, Bello 2004), ilustrando, claramente, una situación de desmedro en cuanto al alcance que los derechos económicos logran tener en el continente y al interior de los países. Al mismo tiempo, aún penden significativos desafíos en la real inclusión de derechos culturales y sociales de los pueblos originarios, más allá del aparato discursivo que se levanta desde organismos multilaterales y gubernamentales para responder a tal demanda, sin alterar de fondo los términos estructurales del intercambio (Bello 2004). En particular, los derechos a la tierra, al agua y al desarrollo son ámbitos poco afianzados para los diversos pueblos indígenas de la región.

De esta forma, el énfasis sobre los avances que se han conseguido se haya aquí, más bien, puesto en el sorprendente proceso que ha conducido a reorientar el patrón histórico de relaciones entre el Estado y pueblos originarios, y levantar un corpus conceptual de demandas y principios capaz de transmitirse y validarse a nivel regional y global, impactando fuertemente en los espectros políticos y de diseño de políticas públicas. En este marco se ha llegado, incluso, a impulsar modificaciones constitucionales que operan como intentos refundacionales del trato histórico que han tenido los “Estados Oligárquicos” con los pueblos indígenas en la mayoría de los países latinoamericanos.

Se trata, así, de dinámicas de acción colectiva provenientes de pueblos y organizaciones indígenas que posicionan: (1) nuevas demandas al Estado, aparatos de desarrollo y jurisprudencia internacional desde una posición de simetría; (2) un conjunto de nociones y proyectos que emergen desde el espacio local, pero logran comunicarse como discursos compartidos para todos los pueblos indígenas del continente, aprovechando las oportunidades que la globalización ofrece para estos fines<sup>8</sup>; (3) procesos de (re)construcción “etno-nacional”<sup>9</sup>, donde los principios de

8. Estas demandas y proyectos se estructuran en torno a los siguientes ejes: reconocimiento de derechos y ciudadanía diferenciada; políticas redistributivas y de acción afirmativa (especialmente en cuanto a la tierra y recursos para sustentar los proyectos de desarrollo endógeno o de *etnodesarrollo*); autonomía y autogestión (con permanencia o no dentro de los estados nacionales que se contestan) en lo político.

9. Con esto se alude a la pertinencia del concepto “Nación” para pueblos a los que, antiguamente, no se les podía identificar con la existencia de un estado o marco societal unitario de análisis. Por ejemplo, para el caso del pueblo Mapuche, ver la discusión sobre el concepto de “Nación” y de “movimiento etnonacional Mapuche” de Foerster (1999), Marimán (2000) y Saavedra (2002).

autodeterminación y autonomía, se conjugan al interior de procesos de etnogénesis<sup>10</sup>; y (4) la obligatoriedad de parte de los Estados y organismos multilaterales a generar respuestas en relación a las demandas planteadas, en el marco de las obligaciones definidas en el sistema internacional de derechos humanos.

Es dentro de este contexto donde pueden ubicarse las “nuevas” demandas por educación que han emergido desde los pueblos originarios en el continente. Éstas expresan una limitada variabilidad en agendas y proyectos, los que, con distinto grado de avance y posibilidades de combinación, 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 recursos y políticas orientadas a mitigar las limitantes estructurales para el acceso de estudiantes indígenas a la ES; y la generación de sistemas autónomos de educación indígena<sup>11</sup>. De acuerdo a la tesis que exploramos en este artículo, hoy estaríamos en presencia de un progresivo tránsito hacia agendas de ES centradas en una perspectiva más bien autonomista, en sintonía con demandas de tipo reivindicativas en lo político. Si bien la educación aún no pareciera haberse convertido en un proyecto político<sup>12</sup> centrado en sí mismo (Mariman, 2007), ésta vendría a ser un elemento fundamental de los proyectos de autodeterminación de más largo alcance, pues constituye un mecanismo clave, tanto para la pérdida de la identidad y proyecto, como para el reforzamiento de ésta. En efecto, ha sido la educación en su conjunto la principal responsable de fomentar la integración de personas indígenas a los conocimientos y espacios que marcan la pauta de conducción en el mundo (y del poder), pero al mismo tiempo, de potenciar la *aculturización* y relación traumática con su identidad (ONU 2005). A esta visión corresponde la agenda centrada en la creación de centros educacionales gestionados desde organizaciones indígenas (con experiencias de larga data y exitosas en el ámbito de la ES), los que trabajan en áreas como la generación de programas específicos de fortalecimiento de las lenguas y el desarrollo de currículos educacionales en consonancia con la visión histórica de los pueblos originarios<sup>13</sup>.

10. La noción de etnogénesis se usa frecuentemente, para dar cuenta de estas dinámicas las que, básicamente, aluden a la capacidad para revitalizar un proceso de fortalecimiento identitario, levantando visiones “reconstruidas” o bien “esencialistas” de la propia identidad (o un conjunto de ambas), construyendo una demanda o proyecto en torno a este proceso. Etnogénesis sería entonces, lo contrario del etnocidio, o proceso de destrucción y anulación de un pueblo (Boccaro, 1999; Foerster, 1999; Stavenhagen, 2002).

11. Así, por ejemplo, es distinto el caso de pueblos indígenas con una larga historia de relación con el Estado, y donde se avanza desde demandas de integración a las de autonomía en el ámbito educacional (como puede ser el caso de México y Bolivia), frente a quienes, sin haber tenido un reconocimiento histórico previo, se levantan en un contexto de conflicto total frente a las políticas integracionistas (como podría ser el caso en Perú).

12. Usamos aquí la noción de proyecto político desde la noción Gramsciana que describe el conjunto de valores, intereses y orientaciones generados desde la sociedad civil como contra-hegemonía en un determinado momento histórico (Gramsci 1994; Dagnino 2003). Creemos, sin embargo, que es necesario levantar nuevas categorías de análisis que sean realmente capaces de dar cuenta de los procesos, propuestas y demandas en marcha desde los pueblos indígenas.

13. Para profundizar en el conocimiento de estas experiencias en el ámbito de la ES en Latinoamérica véase Schmelkes para el caso de México (2007), Chirinos & Zegarra (2004) y López (2007) para Perú. Para el caso de diversas experiencias en el continente americano véase Morales (2007), López & Moya (2007).

Por su parte, la institucionalidad estatal y educacional, así como los organismos multilaterales, responden a estas demandas y agendas de diversas formas y desde distintas perspectivas. El telón de fondo bajo el cual estas respuestas se orientan, de manera especial para el caso de Chile, debe comprenderse en el contexto de las políticas sectoriales y lineamientos programáticos desarrollados desde organismos multilaterales, como el Banco Mundial, el Banco Interamericano del Desarrollo<sup>14</sup> y las Naciones Unidas. De esta forma, se trata de respuestas que combinan los siguientes elementos: (1) “políticas” o “instructivos” emanadas de actores no indígenas y orientadas a la “integración” de estudiantes indígenas dentro de un sistema pre-definido a nivel estatal o institucional (universidades); (2) se desarrollan en contextos de “transición” post-dictatoriales o de aperturas a regímenes neoliberales (Yashar 2005); en el caso de Chile, se trata de políticas y acciones desarrolladas a partir del retorno a la democracia, y que comienzan a gestarse con fuerza tras el Pacto de Nueva Imperial y la promulgación de la Ley Indígena 19.253 en 1993; (3) se trabajan de forma sectorial, más que desde una mirada integradora de procesos de autodeterminación; esto es, las respuestas que se generan se plantean en el ámbito específico de la educación como campo técnico, más que desde la interrelación entre diversos planos que se orientan al fortalecimiento de los “pueblos” indígenas; y (4) se trata, también, de lineamientos programáticos y de política envueltos en lo que se ha recientemente denominado “neoliberalismo étnico” (Hale 2002) y que tiene como ejes conceptuales al “etnodesarrollo”<sup>15</sup> y “desarrollo con identidad”, y como prisma de observación la “governabilidad” más que la “governanza”<sup>16</sup>; y (5) se enmarcan más bien dentro de la “pertinencia”<sup>17</sup> que de la “interculturalidad” en sentido estricto<sup>18</sup>.

---

14. Organismos que históricamente han impulsado las reformas estructurales neoliberales en el mundo y continente, en las que Chile ha sido pionero y ejemplo. Al respecto, podría ser interesante contrastar las diferencias programáticas que se desprenden de este enfoque frente a la que se genera desde nuevos escenarios políticos, como el de Bolivia o Venezuela.

15. El término “etnodesarrollo” tiene su origen bajo un contexto indigenista, y básicamente refiere a la necesidad de apropiación cultural de su propio desarrollo y futuro por parte de los pueblos indígenas (Bonfil Batalla, 1995). La política de los organismos multilaterales y estatales ha incorporado fuertemente esta noción en sus programas, enlazada en el paradigma de participación y fortalecimiento del capital social local. Una de las principales críticas a este enfoque, levantadas desde representantes y organizaciones indígenas, es la de seguir operando bajo una lógica de control con respecto a los marcos en los que el desarrollo puede definirse, mientras se mantienen las brechas de exclusión y pobreza (Van den Berg: 2003; Velasco: 1999).

16. Por gobernanza podemos entender la capacidad del Estado para mostrarse transparente y confiable ante la ciudadanía, básicamente, a partir de su disposición a “perder” o “delegar” poder, actuando coordinadamente con la sociedad civil organizada (Leftwich 1994).

17. Por pertinencia cultural en ES, la UNESCO comprende “la capacidad de las instituciones de ES y los sistemas de educación para responder a las necesidades del entorno” (Muñoz 2006: 131).

18. El concepto de interculturalidad, básicamente, alude a la relación de simetría entre culturas, lo que, a su vez, supone la existencia de condiciones pluriculturales de convivencia (Abarca y Zapata 2007: 71). Existe coincidencia en la necesidad de seguir estrechando el concepto de interculturalidad para lograr su traducción en diversos ámbitos, y de evaluar si es posible potenciar un diálogo verdaderamente intercultural en el campo del conocimiento y la universidad (Morales 1997; Karp de Toledo 2006). Lo anterior, implica un convencimiento acerca de la igualdad de valores entre culturas en la diversidad, lo cual debiera plasmarse en marcos e instrumentos para co-definir políticas universitarias, orgánicas de funcionamiento y currículos.

### 3. Marco histórico de relación Estado chileno y pueblo Mapuche: Entre la integración a la sociedad nacional y el derecho a la autodeterminación en el ámbito educacional

#### La construcción de las demandas por educación como un espacio diferenciado en las propuestas del Movimiento (1818 – 1970)

Una sucinta mirada a la historia de las complejas y asimétricas relaciones existentes entre el Estado y el pueblo Mapuche permiten, en el presente, comprender en parte las demandas educativas que el pueblo originario hoy en día plantea a la sociedad chilena en su conjunto, que desde el Movimiento mira hacia la autonomía política y el derecho a la autodeterminación como nuevo paradigma, la cual no escapa a las demandas actuales de los pueblos indígenas en el contexto latinoamericano. En este repaso es necesario indicar la importancia del proceso de configuración de demandas en el plano educativo por parte del Movimiento, la que puede ser situada a la par del proceso de configuración del Estado-Nación chileno. Estas demandas representan, en primer lugar (1), 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), que (2) se despliega a través de una diversidad respuestas, acciones u propuestas tendientes a revertir la situación de deterioro progresivo de derechos socioeconómicos, culturales y/o políticos por parte de las organizaciones del Movimiento, las cuales no responden, necesariamente, a un proyecto o programa común en el ámbito educativo; (3) que a su vez, a lo largo del siglo xx han sido planteadas, dependiendo del momento histórico de relación Estado-pueblo Mapuche, de manera no lineal, yuxtaponiéndose desde el Movimiento diversas miradas y proyectos sobre el papel y función de la educación en el marco del desarrollo del pueblo Mapuche.

Es así que, desde los albores de la configuración del Estado chileno y su ideario de la “Casa Grande” (aquella que debe ser construida por todos los que pertenecen al territorio chileno), los Araucanos fueron considerados como héroes y baluartes del proceso de Independencia. En este período el proceso de colonización en el ámbito educativo fue desarrollado, principalmente, a través de las incursiones franciscanas en territorio Mapuche. Incursiones de carácter civilizatorio, sedentarista e integracional respecto de la nueva “sociedad chilena”. En el período de radicación indígena (1850-1884) fue el mismo Estado –en formación– que los iluminaba como estandartes quien deja de considerar al indígena como otro igual y les niega, incluso, su estatus jurídico, en un contexto marcado por una política fuertemente antiindigenista, desplegada, principalmente, en el ejercicio de radicación del pueblo en comunidades<sup>19</sup>. La radicación y posterior división de comunidades (1927 en adelante), así como la marginación –de facto– de los indígenas del nuevo proyecto

19. Las que paradójicamente operaron en contra de las pretensiones integracionistas pues permitieron la reorganización sociopolítica y reproducción de la cultura Mapuche (Boccaro 1999).

desarrollista del Estado, contribuyó a un acelerado proceso de pauperización de los Mapuche, que relegados en los nuevos territorios desprovistos de la riqueza que antes poseían, comienzan a emigrar desde las comunidades hacia los centros urbanos. En palabras de Bello (1997):

“como producto de la migración, muchos jóvenes buscaron en la educación, consciente o inconscientemente, los códigos que les ayudarían a desenvolverse en un contexto social diametralmente opuesto al de la comunidad de origen. De la misma manera, la educación también comenzó a ser valorada en su aporte al mejoramiento de la calidad de la inserción laboral urbana y en la posibilidad de acceder al mejoramiento de las condiciones de vida. En los proceso de adaptación urbana, la educación fue el principal lugar de la desintegración cultural y del blanqueamiento social”.

Se suma a lo anterior la promulgación de la Ley de instrucción primaria obligatoria (1926), 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.

La diferenciación de estas demandas –entre los años 1920 y 1960– se sitúa en la posibilidad del Movimiento de establecer vínculos con el Estado que permitiesen mejorar las condiciones socioeconómicas del empobrecido pueblo Mapuche. Así lo demuestra la solicitud de creación, en ese período, de escuelas básicas en comunidades, así como de espacio de especialización agrícola, industrial y politécnica que atendieran las necesidades de los indígenas. También se expresa en la creación de hogares en centros urbanos y el aumento de las becas de acceso a la formación de profesores normales. Asimismo, en ese período emergen las primeras propuestas de control institucional educativo en manos del pueblo Mapuche, a través de la propuesta de creación de escuelas dirigidas por agentes del propio pueblo, o bien, a través de la creación de Institutos de Educación<sup>20</sup>. Cabe destacar que estas propuestas emergen desde diversas organizaciones del movimiento y muchas de ellas son fomentadas en alianza con diversas organizaciones no Mapuche instaladas en el espacio político de la época.

Pionera en la generación de demandas en es fue la Sociedad Caupolicán que, bajo el alero de Venancio Coñuepan, planteó por primera vez la formación de cuadros profesionales al interior del pueblo Mapuche y el control institucional del aparato educativo (1936). Otro de los hitos se da en el congreso del partido radical del año 1939, donde la comisión de profesores indígenas explicita la importancia del acceso de indígenas a la es.

---

20. Véase la propuesta de la Sociedad Caupolicán de creación del Instituto de Educación Indígena y la posición de la Nueva sociedad Lautaro frente a esta propuesta en Marimán (2007).

Paralelo a estas demandas, puede observarse desde la década del 50' las primeras incursiones de estudiantes indígenas y, en especial, Mapuche en la ES, 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. Prueba de ello son los pactos que el movimiento genera con candidatos de la época (década del 60' con el entonces candidato presidencial Salvador Allende), los cuales atienden la necesidad de, incluso, crear una institucionalidad que fuese dirigida desde las coordenadas del pueblo. Por otro lado, desde la institucionalidad superior, el surgimiento de la Federación indígena en los años 70' es un referente importante en el planteamiento de demandas de acceso, a través de la creación de hogares.

Otra de las características de las demandas en este período es que ellas no solamente reclaman mayor acceso –o bien potencial de control sobre la institucionalidad, aunque sea expresado como una voluntad de parte del Movimiento–, sino también, ellas se exponen impugnando los contenidos y la pertinencia curricular diseñada por el aparato educativo estatal que no considera la cultura, lengua y educación Mapuche<sup>21</sup>. Aunque esta crítica no se expresa de manera tan intensiva como a partir de la década de los 90', podemos identificar su germen alrededor de la segunda mitad del siglo xx.

Ya en la década de los 70', la ruptura del proyecto socialista de Allende y la imposición del régimen de dictadura fue un duro revés a las políticas indigenistas propuestas por el gobierno anterior en el ámbito educativo, que incluyó, entre otros, la creación el Instituto de Desarrollo Indígena que, por cierto, planteó un plan de inclusión progresiva de los indígenas a la ES, en el marco del reconocimiento de Chile como sociedad multicultural (Boccaro 1999).

### **La década de los 80': Neoliberalismo, dictadura y recambio en el Movimiento Mapuche**

El período de dictadura es vivenciado por el pueblo Mapuche de forma silenciosa ante la opinión pública, aunque de manera brutal en el espacio de las comunidades y lo cotidiano. A la represión de dirigentes y comunidades identificadas con sectores de izquierda, se suma un proceso que tendrá un impacto profundo en las dinámicas del pueblo Mapuche. En el marco de las reformas de ajuste estructural conducidas con fuerza a partir de los años 80', se inauguran una serie de reformas legislativas orientadas a la subdivisión de las comunidades Mapuche (1979 a través del Decreto Ley 2.568), la anulación de cualquier reconocimiento a la existencia de “pueblos” o “etnias” indígenas, y la instalación del modelo neoliberal fundado sobre la

---

21. Para mayor detalle sobre el carácter de las demandas, véase Marimán (2007).

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).

En el caso del pueblo Mapuche, la literal “invasión” y nueva “colonización” de su territorio por parte de empresas forestales y pesqueras, implicaron no sólo serios impactos a nivel ambiental, productivo, psicológico, simbólico y cultural, sino también, una sustancial transformación en el foco y dinámica de acción, recuperación de tierras y movilización (ver Montalva et al. 2006). Lo anterior, se traduce en una reorientación de demandas centradas en la figura del “campesino”, encausada dentro de los partidos y movimientos de izquierda tradicional, a la del pueblo Mapuche, bajo una dinámica de etnogénesis identitaria y cultural surgida al alero de la resistencia y los logros.

“En ese tiempo, había que plantear una lucha fuerte para poder plantear el rescate de lo Mapuche en nuestra lucha. Era una pelea fuerte frente a los dirigentes del PC, que progresivamente fue dándose de forma favorable”  
(José Linco, Municipalidad de Tirúa).

Este proceso va también gestando un trabajo de fortalecimiento de “identidades territoriales” que, progresivamente, irán concentrando los esfuerzos más generales de reivindicación de derechos y orientaciones hacia la libre determinación, así como a la atención de necesidades y contingencias locales (Cattaneo, 2004). Esto explica la emergencia hoy de demandas, propuestas y agendas educativas en el seno del trabajo territorial con un –todavía– bajo nivel de articulación entre sí.

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 esta década, 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.

“El Movimiento estudiantil Mapuche a fines de los 80’ reivindicaba, por una parte, la necesidad de consolidar las condiciones para poder estar en la universidad; por la otra, la inclusión de las diferencias culturales en los currículos y en el “estar en” la universidad”.  
(Pablo Marimán, entrevista, julio 2007).

### Profundización de la crítica al modelo educativo y complejización de la demanda educativa desde el movimiento (1990 en adelante)

En el marco de un nuevo ciclo en las relaciones entre el Estado y pueblo Mapuche, podemos distinguir cuatro elementos que caracterizan las demandas en el plano educativo del movimiento actual.

a. En primer lugar, ellas son 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.

b. 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 el 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).

c. 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.

“La implementación del PEIB ha generado, en la práctica, encuentros y desencuentros, tensiones e incertidumbres tanto en las comunidades indígenas como al interior de las instituciones educativas. Algunas razones son: el reconocimiento instrumental de la diversidad cultural dentro de contextos en donde prevalece monoculturalismo y relaciones hegemónicas,

en donde nuestros derechos quedan sujetos a las voluntades de personales y gobierno de turno; otra consideración es la supuesta participación de la familia y comunidades en el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual no considera como legítima la administración de escuelas instaladas en medio de las comunidades, en concreto, la participación en educación no contempla participación directa y deliberativa. Continuando con las razones, afirmamos que la falta de legitimación del conocimiento tradicional en el currículum oficial, genera tensiones de carácter epistémico que limitan la comprensión de otros saberes holísticamente articulados, considerándolo en la categoría de “saberes rebajados”. Por último, sumamos la resistencia e ignorancia de muchos docentes y autoridades que obstaculizan nuestro proceso reivindicativo, basándose en argumentos discriminatorios que aún subyacen en la sociedad chilena. Por estas razones, *se hace imprescindible el reconocimiento de la pluriculturalidad en materia de educación como parte de los principios y fines*, ya que sustentan nuestros derechos como Pueblos Originarios.” (Identidad Lafkenche, 2007; énfasis nuestro).

d. 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.

---

#### 4. Agendas de ES desde el pueblo Mapuche

En esta sección hemos querido sintetizar las principales agendas en materia de ES del Movimiento Mapuche, surgidas en los últimos cinco años y enmarcadas en las directrices identificadas en la sección anterior. Hemos realizado esta síntesis a partir de un triple nivel de análisis: (a) propuestas diferenciadas desarrolladas a partir de organizaciones y coordinaciones organizacionales; (b) experiencias y acciones concretas en el marco de la ES gestadas a nivel de comunidades, hogares de estudiantes y organizaciones; y (c) 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.

De esta forma, planteamos que, si bien es posible identificar una diversidad de agendas hoy en curso, y que comienzan a distar considerablemente de las demandas históricas que en este campo se han levantado desde organizaciones y dirigentes Mapuche, no es posible aún hablar de un proyecto político o programa claramente

definido y compartido en este ámbito, de manera coincidente con lo que sucede con el proyecto de largo aliento de consolidar la autodeterminación y autonomía del pueblo Mapuche. Las reflexiones, propuestas y demandas en este ámbito se levantan desde un convencimiento compartido con respecto a la necesidad de insertarse en la es como objetivo instrumental que apoye los meta-proyectos de progresiva autoafirmación étnica y nacional, aun cuando enfrentan desafíos importantes para lograr transformarse en dinámicas que permitan potenciar el aporte de quienes llegan a “cruzar fronteras” entre la institucionalidad no Mapuche y la comunidad.

#### **(a) Agendas definidas al interior del Movimiento Mapuche**

Las organizaciones o agrupaciones Mapuche que se encuentran desarrollando agendas (sea a través de críticas, propuestas o acciones afirmativas) relativas a educación y, específicamente, a es que han sido indagadas en el marco de este estudio<sup>22</sup> responden a: (1) la diversidad de formas de organización y visiones políticas existentes dentro del Movimiento, (2) distintos niveles de organización del Movimiento, reivindicando comunidades, identidades territoriales, o bien, aspirando a la representación del pueblo Mapuche en su conjunto. (3) También podemos destacar que la, gran mayoría de ellas, plantean sus demandas educacionales en un espectro mayor de demandas vinculadas con el desarrollo del pueblo Mapuche y (4) expresan sus demandas de forma discursiva a través de declaraciones públicas, observaciones a proyectos de ley, sistematizaciones de experiencias educacionales y declaraciones de prensa –o bien todas ellas presentadas en el marco de las entrevistas llevadas en esta investigación–. Las organizaciones indagadas son las siguientes:

#### **Agrupaciones vinculadas al ámbito educacional.**

- Dirigentes de Hogares Indígenas Mapuche.
- Asociación de Profesores Mapuche-*Kimeltuchefe* .

#### **Organizaciones y agrupaciones comunitarias agrupadas bajo la lógica de Identidades Territoriales.**

- Comunidades de Maquehue / Universidad Arcis / académicos Mapuche.
- Identidad Territorial Lafkenche.
- Identidad Territorial Nagche.

#### **Coordinadoras de Identidades territoriales o de carácter supra-organizacional.**

- Coordinación de Identidades Territoriales-COM.

---

22. Esta lista no pretende ser exhaustiva, sino que correspondió a aquellos grupos desde los cuales era más evidente una identificación de propuestas en torno a la es.

- Asociación Nacional Mapuche *Newen Mapu*.
- Partido Mapuche *Wallmapuwen*.
- Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco-CAM.

Para cada una de las propuestas, hemos distinguido las siguientes variables de análisis de su contenido: actor del cual emerge la propuesta; características centrales, en cuanto a las demandas que expresa; ente interpelado por la propuesta, distinguiendo entre el ámbito institucional (instituciones de ES o gubernamentales de educación; identidades territoriales, comunidades, autoridades y académicos e intelectuales Mapuche; institucionalidad estatal para la generación de políticas públicas; ámbito jurídico, constitucional o legal); contenido o conceptos centrales de la interpelación; y, grado de avance o principales dificultades de su instalación.

En la página siguiente, presentamos un cuadro resumen con los principales hallazgos de nuestra revisión.

Si bien, como hemos anteriormente descrito, han existido una serie de acercamientos y propuestas generadas a lo largo de la historia de relación entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno en torno a la ES, éstas nunca adquirieron la sistematicidad, articulación y presencia de aquellas que han sido levantadas durante el último quinquenio. Tales propuestas se articulan, además, desde un nuevo posicionamiento y escenario marcado por los lineamientos de libre determinación y apropiación cultural de los espacios sociales en un amplio espectro. De esta forma, mientras las demandas se concentran en torno a mecanismos redistributivos a nivel económico orientados a paliar la situación de desmedro estructural en la que deben educarse los estudiantes Mapuche éstas, al mismo tiempo, portan una fuerte orientación hacia la interculturalidad, esta vez, definida como equilibrio de poderes y espacios de intervención y decisión. Despegan, de esta forma, de las demandas más tradicionales por integración, presentes durante gran parte del siglo XX en diversas organizaciones. Lo anterior se plasma, por ejemplo, en la sistemática demanda por representatividad y participación a la hora de definir los contenidos y procesos de enseñanza, y en la misma definición implícita y explícita del radio de impacto que tiene como foco no sólo a la sociedad Mapuche, sino también a la no Mapuche, dentro de una noción profunda de lo que “interculturalidad” significa.

Como podemos apreciar, existe variabilidad en el objeto y ente interpelado de las propuestas, con altos grados de yuxtaposición entre temáticas, y todavía una discreta declaración en torno a la autogestión de los procesos educativos (quizás sólo más explícito en los casos de la CAM, Kimeltuchefe, o de Wallmapuwen). Algunas de estas propuestas se orientan al estudiantado indígena en toda su amplitud (por

Organización o actor del que emerge la propuesta	Características centrales de la propuesta	Orientación de la propuesta: a quién interpela	Contenido de la interpelación	Estado de avance, resultados y nudos críticos
Asociación Nacional Mapuche Newen MAPU (1997) *.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de una universidad Mapuche, con sede en Temuc y ramos en Mapudungun.</li> <li>• Centro en la cultura e historia Mapuche.</li> <li>• Orientada a la preparación de profesionales para atender necesidades en comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Profesionales y líderes Mapuche (cuerpo docente).</li> <li>• Estado (Consejo Superior de Educación): reconocimiento de la interculturalidad y diversidad cultural de proyectos educativos en la ES.</li> </ul>	Autonomía institucional.	Propuesta no logra materializarse.
Comunidades de Maquehue / Universidad Arcis / Académicos Mapuche (2002 en adelante).	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Creación de una universidad Mapuche, con sede en Maquehue.</li> <li>• Orientada a la formación de profesionales para las comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad universitaria no Mapuche, en conjunto con académicos Mapuche.</li> <li>• Kimche (sabios y sabias Mapuche); Machi; y Lonko como actores centrales del proceso formativo.</li> <li>• Estado (Consejo Superior de Educación): reconocimiento de la interculturalidad y diversidad cultural de proyectos educativos en la ES.</li> </ul>	Interculturalidad: esfuerzo articulado entre institución universitaria no estatal y comunidades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Propuesta no logra materializarse.</li> <li>• Se enfrentan lógicas y racionalidades en torno a la educación frente a temas como: lengua en que se impartirán cursos; rol y remuneraciones asignadas a autoridades tradicionales y académicos tradicionales; nivel de atribución decisional de comunidades y actores no académicos.</li> </ul>
Asociación de Profesores Mapuche – Kimeltuchefe **.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Articulación de la demanda por autonomía en la educación con la demanda por tierra: materializar el principio de la libre determinación de una manera compleja e integral.</li> <li>• Reapropiación del proceso formativo por parte de las comunidades Mapuche.</li> <li>• Creación de un Instituto Lingüístico Mapuche, Academia de la Lengua o Ministerio de Educación Mapuche.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado: políticas públicas.</li> <li>• Comunidades Mapuche: actoría en su proceso de reconstrucción etnonacional.</li> </ul>	Autonomía, institucionalidad propia, profundización de la interculturalidad, y control territorial.	S/Información
Identidad Territorial Lafkenche (2007).	<p>La Identidad Lafkenche ha recientemente formulado sus propuestas con respecto al tema de la educación a través de un conjunto de observaciones al Proyecto de Ley General de Educación. Las indicaciones se orientan a fomentar: (a) el reconocimiento de la pluriculturalidad; el principio de interculturalidad, y la existencia de "pueblos" originarios como sujetos de derechos y políticas educativas en Chile; (b) la participación de representantes y comunidades Mapuche en instancias decisoria en el ámbito educativo y en la gestión educacional a nivel local; (c) la incorporación del conocimiento Mapuche en todos los niveles de educación.</p>	Fundamentalmente al Estado, en cuanto reconoce la legislación en proceso de reforma como la vía principal para instalar cambios en la relación pueblo Mapuche y estado chileno en materia educativa.	Reconocimiento de la pluriculturalidad.	Sólo recientemente se han presentado observaciones a la LOCE por parte de la identidad Lafkenche, a partir de un proceso de negociación con el Congreso.

Organización o actor del que emerge la propuesta	Características centrales de la propuesta	Orientación de la propuesta: a quién interpela	Contenido de la interpelación	Estado de avance, resultados y nudos críticos
Identidad Territorial Nagche (2004).	En el marco de la constitución de la Identidad Territorial Nagche, su proceso de recuperación territorial y de libre determinación, las propuestas planteadas se centran, exclusivamente, en el control territorial sobre los procesos educativos de nivel básico y medio. No hay propuestas específicas para la ES.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Institucionalidad estatal: reformas curriculares en temas de protección de recursos naturales y de pertinencia en los currículos vinculados al PEIB.</li> <li>• Autoridades tradicionales y comunidades Mapuche: deben velar por correcta enseñanza del kimün.</li> </ul>	Profundización de la interculturalidad y control territorial en el ámbito educativo local.	Los planteamientos de la Identidad Nagche han sido recogidos en la propuesta de la COM (2006). No contamos con información actualizada del grado de avance de las propuestas.
Propuesta de hogares Mapuche (2007).	Creación de una política pública de hogares indígenas para estudiantes de ES. Esto se expresa en: (a) Línea presupuestaria atingente a las necesidades de los hogares existentes y de sus integrantes; (b) Construcción de hogares indígenas de ES de acuerdo a la demanda estudiantil existente; (c) Mantención adecuada de los hogares indígenas; (d) Implementación de recursos educacionales y culturales para los hogares; (e) Creación de una institucionalidad encargada de temas Educativos y estudiantiles, en el cual exista un departamento de hogares indígenas de ES que se encargue de la administración técnica y económica de estos, con participación activa en las toma de decisiones por parte de los hogares; (f) Apoyo a los estudiantes indígenas para finalizar la ES (créditos, becas, etc.); (g) Fortalecimiento de los hogares como espacios de rescate de la cultura y organización indígena.	Al Estado, en especial a sus organismos de intervención hacia los pueblos originarios (CONADI, MIDEPLAN).	Descentralización en la administración y gestión de hogares. Protección de los hogares como espacios de rescate de cultura y organización indígena.	Actualmente se encuentra en proceso de negociación entre los representantes de hogares indígenas y MIDEPLAN, CONADI.
Partido Mapuche Wallmapuwen (2006).	En el marco del proyecto de autogobierno de la Nación Mapuche, se propone: (a) reforma a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE); (b) sistema público descentralizado donde recaigan las decisiones en materia educativa; (c) incorporación del Mapuzungun en todos los niveles de enseñanza; (d) sistema de becas para estudiantes de enseñanza media Mapudungún hablantes para su formación como educadores; (e) creación de un centro Mapuche de formación y capacitación en carreras técnicas; (f) política de hogares, con recursos e infraestructura; (g) aumento del número y monto de becas para estudiantes Mapuche; (h) reformas curriculares al interior de las universidades y creación de cátedras Mapuches y carrera de Pedagogía en Mapuzungun y de Educación Parvularia Bilingüe; (i) creación de una universidad del país Mapuche.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado: políticas públicas y reformas jurídicas.</li> <li>• Institucionalidad universitaria no Mapuche: incorporación de cambios curriculares, nuevas carreras.</li> <li>• Organizaciones y académicos Mapuche: creación de nueva institucionalidad.</li> </ul>	Descentralización y creación de institucionalidad propia, en el marco de un proyecto etnonacional.	El partido aún no ha sido reconocido legalmente, por lo que los resultados de las propuestas, y la adhesión que generen, son aún inciertos.

Organización o actor del que emerge la propuesta	Características centrales de la propuesta	Orientación de la propuesta: a quién interpela	Contenido de la interpelación	Estado de avance, resultados y nudos críticos
Coordinación de Identidades Territoriales-COM (2007)	Serie de propuestas articuladas colectivamente, propone: (a) Reforma a la Educación chilena y a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE); (b) Creación de una institucionalidad propia para definir políticas educativas propias; (c) Políticas públicas específicas para hogares indígenas y fomento a la educación de postgrado de estudiantes Mapuche; (d) Becas completas para estudios superiores y de postgrado; y mecanismos especiales de ingreso a las universidades públicas y privadas; (e) Puesta en valor del kimün Mapuche y creación de cátedras de historia, lengua y cultura Mapuche en las carreras de pedagogía.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estado: políticas públicas.</li> <li>• Institucionalidad educativa: incorporación de contenidos a malla de pedagogía.</li> <li>• Organizaciones Mapuche: creación de institucionalidad.</li> </ul>	Institucionalidad propia, pertinencia y políticas de acción afirmativa.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• De reciente aparición, sin impactos aún evidenciables.</li> <li>• Fortaleza: lograr recoger las demandas provenientes de las organizaciones, hogares y movimientos estudiantiles Mapuche.</li> <li>• Nudos críticos: fragmentación al interior de la COM hace difícil articular acciones en conjunto.</li> </ul>
Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco-CAM	No existe una propuesta de público conocimiento en el ámbito de la educación. La visión de la Coordinadora en este ámbito se enmarca en un proceso de control territorial y autonomía total frente al Estado chileno, rechazando todas las instituciones no Mapuche. Se desconocen propuestas específicas en el campo de la ES, aun cuando la Coordinadora tiene incidencia al interior de las organizaciones de estudiantes en las universidades chilenas.	Comunidades Mapuche: materializar su autodeterminación en todos los ámbitos, incluido el educativo.	Control territorial, autonomía total.	La CAM enfrenta un proceso de reorganización y rearticulación, dada la persecución que ha enfrentado por parte del Estado chileno en los últimos años. En las comunidades donde la CAM tiene mayor influencia aún no existe pleno control sobre la institucionalidad educativa.

\* En Marimán (2007).

\*\* Ibid; Coñuecar (2007).

ejemplo, la política de hogares indígenas), aunque, por lo general, nacen al alero de discusiones generadas en el seno de organizaciones u hogares Mapuche, o de articulaciones entre ellas. A su vez, las propuestas pueden estar dirigidas a un aspecto específico de trabajo, como la conformación de una universidad Mapuche o la definición de una política de hogares indígenas, u orientadas, más ampliamente, a definir la posición de una organización Mapuche con respecto a la educación y es, desde los campos epistemológico, institucional y de libre determinación.

Por otra parte, la gran mayoría de las propuestas se posicionan en una dirección todavía orientada hacia el Estado como ente regulador, financista y responsable de la emisión y concreción de las políticas educativas: es dentro de los marcos educacionales y jurídicos del Estado y aparato educacional chilenos donde se pretende incidir con lo planteado. Pese a lo anterior, en todas las declaraciones se

explicitan como demandas base de la nueva relación en el ámbito educativo: (a) el examen crítico de la conceptualización y práctica de los sistemas educativos que atañen al pueblo Mapuche, a lo que se añade la necesaria validación y consideración de la lengua y *kimün* o conocimiento Mapuche como marco epistemológico y de diseño de currículos; (b) la participación de corte deliberativo en las acciones y cambios a implementar; (c) la creación de nuevas institucionalidades con una permanencia garantizada a nivel legal, institucional (currículos) y de políticas públicas; y (d) la generación de reformas profundas a los marcos jurídicos que regulan la política educativa en Chile y que es percibida como aún anclada en una perspectiva asimilacionista.

De esta forma, se puede pensar que, en lo que concebimos como una primera etapa de demandas de corte reivindicativo y autonomista, en es la orientación hacia el Estado está más bien dada por un criterio práctico y estratégico de “lo posible” a ser negociado, en el actual marco de relación pueblo Mapuche-Estado; de ahí, también, el énfasis contenido en la mayoría de las propuestas sobre la profundización de la interculturalidad y la instalación de la “pluriculturalidad” como principio fundamental y de trabajo en torno a la es. Lo anterior, no descarta que en el futuro estas propuestas sigan avanzando hacia la definición de mayores niveles de autonomía y autocontrol sobre las instituciones y proyectos educativos, y a la eventual reivindicación del espacio de “lo Mapuche” como el único válido en el proceso formativo de sus cuadros profesionales y miembros.

Finalmente, pese a ser aún impredecible los impactos de estas propuestas –en el mediano o largo plazo– o bien los intentos fallidos de alguna de ellas, lo cierto es que, en términos generales, han logrado posicionarse en el debate público y en especial entre las propias organizaciones Mapuche, e incluso, en algunos casos han podido comenzar a ser trabajadas a través de negociaciones con el sistema político. Otras, están siendo activamente implementadas de manera autogestionada y se muestran como una estrategia que desborda el paradigma clásico de interpelación al Estado chileno.

### **(b) Acciones y experiencias de implementación de proyectos autogestionados en torno a la ES**

Ahora bien, ¿cómo se plasman los lineamientos de propuesta analizados en la sección anterior en experiencias y acciones concretas de autogestión en materia de es? Nos ha parecido interesante analizar tres iniciativas concretas de trabajo a nivel organizacional, comunitario e individual-asociativo<sup>23</sup>, las que materializan

23. Con esto queremos expresar la idea de que también es posible identificar acciones concretas elaboradas por diversos estudiantes Mapuche que a nivel asociativo, más que organizacional, levantan iniciativas orientadas a instalar una nueva relación entre la institucionalidad no Mapuche y las demandas Mapuche en el plano de es.

las directrices de trabajo ya comentadas, especialmente desde perspectivas más autonomistas y no centradas en la interpelación al Estado. Se trata de “apuestas” endógenamente generadas las que, de acuerdo a lo expresado recurrentemente por líderes y estudiantes Mapuche, portan con fuerza en su interior la “metáfora” del “ir a explorar el mundo no Mapuche” para fortalecerse internamente, como contenido y fin concreto de las acciones que examinamos y como orientación que guía los caminos individuales.

“Muchos partieron a estudiar con la visión de Lautaro<sup>24</sup> en sus cabezas: como aquel que va y conoce la institucionalidad enemiga, para volver a levantar a su pueblo”.

(Pablo Marimán, Historiador; entrevista julio 2007).

Las experiencias que presentamos muestran, por una parte, la capacidad de organizaciones y agrupaciones para movilizar recursos diversos para asentar propuestas vinculadas a lo educativo; y por la otra, la creciente atención que reciben dentro de tales actores, las directrices de autogestión como autodesarrollo o desarrollo endógeno (en oposición a proyectos de “etnodesarrollo” definidos por actores externos a las comunidades Mapuche), y de interculturalidad y autonomía en la definición de los marcos educativos a nivel de formación y ES. A su vez, ellas también ilustran los desafíos y limitantes en el camino hacia la construcción de un “proyecto político” de más largo alcance, y que incluya en su interior propuestas de ES.

Presentamos de manera general tres proyectos en la línea descrita, como expresión también de agendas presentes al interior del movimiento Mapuche: a) los hogares de estudiantes Mapuche, como espacios de autogestión y formación política y socio-cultural; b) el envío de estudiantes para su formación en sistemas de educación extranjeros; y c) la formación técnica e intercultural en el espacio local-comunitario.

### 1) Los hogares de estudiantes indígenas: autoformación y liderazgo

“Somos formadores de quienes serán los militantes de las organizaciones a futuro [...] Trabajamos fuertemente para inculcar a los chiquillos de que sigan vinculados a las comunidades, que sean un aporte a su pueblo, que una cosa es el saber teórico, y la otra, es el hacer. Este es un proceso de autoformación, que surge como una manera de superar la estigmatización y discriminación”.

(Residente Hogar Las Encinas).

Uno de los principales ámbitos de demanda al Estado incluido en casi todas las

24. *Leftraru*(Lautaro) es uno de los héroes míticos del pueblo Mapuche. Es capturado de niño por el ejército español y, según se cuenta, llega a ser paje de Pedro de Valdivia, conquistador de Chile. Siendo adolescente, logra escapar y encabeza la gran rebelión del pueblo Mapuche contra la dominación española, inaugurando la Guerra de Arauco y ajusticiando, finalmente, a Valdivia en Cañete. De esta forma, simboliza la astucia Mapuche para aprender del *winka* (no Mapuche) y llevar a la victoria a su pueblo.

propuestas existentes sobre ES y pueblo Mapuche es el de la creación e institucionalización de los hogares para estudiantes indígenas, vía su inclusión en políticas públicas específicas. La negociación sobre la existencia y permanencia de los hogares indígenas, que podría entenderse como una demanda situada únicamente desde un enfoque asistencial en la relación con el Estado constituye, verdaderamente, uno de los puntos neurálgicos de la relación Estado-pueblo Mapuche. Lo anterior, se debe a diversos factores. En primer lugar, la situación de desmedro estructural de quienes pertenecen al pueblo Mapuche, especialmente en el mundo rural, hace prácticamente imposible financiar la educación de los jóvenes en los centros universitarios; la fragilidad del financiamiento de los hogares existentes vulnera, de esta forma, gravemente, los derechos a la educación de los jóvenes Mapuches y reproduce las condiciones de inequidad y dominación que se pretenden superar en el marco actual de relaciones. En segundo lugar, los hogares representan para los jóvenes un espacio de refugio frente a un entorno hostil y desconocido; al mismo tiempo, son espacios de recreación y fortalecimiento socio-cultural, por lo que su no consideración vulnera los derechos culturales y al desarrollo, también consagrados en el discurso estatal de relación con los pueblos originarios. Finalmente, los hogares se constituyen como recursos de formación y socialización política, y de construcción de miradas y proyectos como organización y pueblo, por lo que una política de corte redistributivo a nivel individual –como el otorgar subsidios individuales a cada estudiante– mermaría considerablemente tal espacio y oportunidad formativa, asestando un duro golpe a las aspiraciones de proyecto como pueblo vinculadas a los hogares.

Al margen de la enorme contribución que constituiría la promulgación de una política de hogares, y de los magros aportes con los que hoy cuentan estos centros, existen múltiples experiencias de hogares autogestionados en las diversas ciudades del Sur de Chile. Los testimonios que hemos recopilado<sup>25</sup> muestran en todas estas experiencias rasgos de emprendimiento e iniciativa que logran sacar a flote el proyecto de arrendar de forma colectiva una vivienda; de fuerte disciplina y organización interna, distribuyendo labores que van desde la selección de postulantes, asignación de piezas, gestión de recursos, limpieza y orden; y de compromiso con la formación de sus miembros en áreas de fortalecimiento cultural y político, desde un prisma no impositivo.

El Hogar CAESMA, por ejemplo, existe desde el año 1992, conformado a partir del

25. Para efectos de este análisis, aquí sólo incluimos los casos de los hogares que visitamos en el marco de esta investigación: Hogar CAESMA (Concepción), Las Encinas (Temuco) y *Ruka Liwén* (Concepción), el cual cuenta con apoyo financiero y operacional de la CONADI. Finalmente, sólo nos fue posible conversar con algunos miembros pasados y presentes del Hogar *Pegun Dungun* (Concepción). Agradecemos a todos los hogares, sus integrantes y dirigencias por la oportunidad que nos brindaron para conversar con ellos.

esfuerzo colectivo de estudiantes de la región del Bío-Bío, especialmente, de la Provincia de Arauco. Sus integrantes llegan, por lo general, a través de redes de antiguos integrantes del Hogar, no siendo posible abrir públicamente la convocatoria a su composición, debido a la estrechez de recursos. Cada uno de sus miembros debe contribuir con un monto fijo mensual para el arriendo de la sede, y mantienen un riguroso código de organización interna a través de reuniones semanales. Por su parte, el Hogar Ruka Liwen, si bien goza de un apoyo financiero y administrativo permanente por parte de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), también tiene dinámicas de organización propias y de articulación entre hogares. Así, por ejemplo, los integrantes del Hogar han participado activamente en la demanda por mejoras a los hogares indígenas existentes en el país, solidarizando en las peticiones y asistiendo al proceso de conformación de una demanda por una política pública de hogares. Finalmente, el Hogar Las Encinas es fruto de un proceso de álgida movilización que ha traspasado generaciones durante la década de los 90' y la década actual. Con varios intentos de cierre y desalojo de su actual ubicación por autoridades locales, ha logrado mantenerse a lo largo de los años y llegar a una posición de estabilidad de facto. Este hogar ha sido el espacio de formación de hoy dirigentes de gran reconocimiento al interior del movimiento Mapuche; al mismo tiempo, se ha transformado en un caso paradigmático de represión, suscitando amplia colaboración y atención de diversas organizaciones Mapuche.

La finalidad central del hogar está dada por contribuir a mitigar la dura situación económica que enfrentan los estudiantes en los centros universitarios. Sin embargo, en todas las conversaciones se destaca el hecho de que más que los aspectos materiales, los hogares se transforman en espacios de formación de conciencia Mapuche.

“También hay un valor externo al del hogar, el cultural. Acá celebramos We tri pantu o hacemos un Palin, de manera esporádica siempre, pero igual es importante”; “El peligro que tenemos es que el sistema consuma las tradiciones, ese es un peligro constante que enfrentamos”.  
(Residente Hogar Ruka Liwen).

“El Hogar cumple un rol clave en nuestra formación como jóvenes Mapuche; tenemos muchas visitas y talleres constantes, así podemos tener un traspaso inter-generacional de experiencias y visiones [...] nos diferenciamos de otros hogares en que nuestro principal eje de trabajo no es la “cultura” como celebraciones, sino el crear conciencia en los jóvenes Mapuche sobre lo que es ser Mapuche: que entiendan las causas de por qué nuestro pueblo está como está”.  
(Residente Hogar Las Encinas).

Los hogares trabajan en la actualidad, intensamente, en la promulgación de una política de hogares desde el Estado. Si bien, hasta el momento al menos, se ha logrado garantizar un apoyo de subsidio alimenticio de Junta Nacional de Auxilio

Escolar y Becas (JUNAEB) tramitado por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), los desafíos son todavía muchos. A este respecto, resulta interesante destacar tres elementos claves dentro del accionar “político” de estos hogares. En primer lugar, si bien se vinculan con los otros hogares de manera autónoma y revisada “evento a evento”<sup>26</sup>, no invierten grandes esfuerzos en vincularse activamente con otras organizaciones Mapuche no directamente relacionadas con el campo de los hogares, y rechazan cualquier manipulación de tipo “político” proveniente de partidos u organizaciones de este corte. En segundo lugar, la valoración de la oportunidad de formación que otorga el hogar como ejercicio y proceso es alta, incluso superando el plano mismo del “estar dentro de la universidad”. Finalmente, los esfuerzos dedicados a la relación con el Estado se orientan al espectro de lo que “es posible” dentro del marco de esta relación: la institucionalización de una política de hogares. Reservan, de esta forma, el debate sobre acciones y lineamientos de más largo alcance al reino de la autogestión y libre determinación:

“Lo más importante es garantizar que el hogar Mapuche es de nosotros. Nosotros somos el único hogar que está, por así decirlo, asegurado. Necesitamos urgentemente una política de hogares a nivel nacional, ya que una reforma educacional de veras intercultural es más difícil”.  
(Residente Hogar Ruka Liwen).

“La interculturalidad no se fuerza, mientras el pueblo Mapuche no tenga autonomía verdadera, bajo la forma de una relación simétrica con el Estado chileno. Sí podemos pensar en políticas pertinentes, pero no podemos hablar de interculturalidad”.  
(Residente Hogar Las Encinas).

Al respecto, uno de los referentes claves que existe para los jóvenes es la experiencia del *Pegun Dungun*, organización y centro sociocultural formado en la década de los 90’ por un grupo de jóvenes provenientes de las comunidades Mapuche de Tirúa, Provincia de Arauco. Este grupo logra, de forma inédita, posicionar temáticas de reivindicación de derechos del pueblo Mapuche (posicionando una agenda propia frente a la de los partidos de izquierda y organizaciones pre-existentes) y de la necesidad de formar cuadros profesionales al interior de los diversos establecimientos de educación media de la zona. Más adelante, migrarán en conjunto a Concepción en búsqueda de horizontes formativos a nivel profesional y laboral, teniendo como proyecto y compromiso el regreso a Tirúa y, con esto, impulsar cambios radicales en la situación de postergación de su pueblo. El *Pegun Dungun* se organiza, entonces, como centro sociocultural, espacio formativo y hogar. Del grupo que originalmente

26. Por ejemplo, los integrantes de los hogares de Concepción se marginaron de las rondas de negociación con el gobierno que llevaron a cabo el resto de los hogares, debido a su reticencia para participar de procesos de corte “político”. Sin embargo, los primeros apoyan y están en constante comunicación con la demanda por una política de hogares.

atraviesa por esta experiencia, han salido figuras notables del movimiento Mapuche de la última década, incluidos Adolfo Millabur, primer alcalde Mapuche de Chile (Tirúa) y José Huenchunao, miembro fundante de la Coordinadora de Comunidades en Conflicto Arauco Malleco. Ambos inaugurarán corrientes decisorias de pensamiento y estrategia al interior del Movimiento, que verán sus caminos separarse de manera inesperada: mientras Millabur sigue en el puesto edilicio y se proyecta cada vez más como figura política de renombre nacional e internacional, Huenchunao cae recientemente preso bajo la ley antiterrorista del Estado, siendo la organización que ayuda a formar y sus dirigentes intensamente perseguidos y reprimidos. Lo anterior es sólo una ilustración más de la diversidad constitutiva de agendas al interior del Movimiento Mapuche y de su vínculo con experiencias de autogestión y autocontrol que corren paralelas a las propuestas presentadas al Estado.

“El hogar es un espacio de convivencia y fortalecimiento de la identidad y la organización. Es la mejor escuela política que he tenido, la de la autoformación en el hogar. Mientras la universidad nos enajena como sujetos; por ejemplo, el que estudia Medicina, es como un semi-dios [...] De esta instancia nacieron los cuadros de la CAM y del Pegun, la mayoría activos hasta hoy”.  
(Adolfo Millabur, Alcalde de Tirúa; entrevista, septiembre 2007).

“Así en el año '88 comenzamos una especie de proyecto: “vamos a descubrir un mundo que no es nuestro”, Pegundugun, que significa “nuevos brotes” expresa esa intención y nace para revertir la mirada que teníamos sobre nosotros mismos”.  
(Iván Carilao, presidente saliente de la Identidad Lafkenche, Municipalidad de Tirúa, entrevista, septiembre 2007).

## 2) La respuesta ante la inequidad: becas para estudios en el extranjero

“Dentro de la identidad, hoy hay cupos para que algunos jóvenes se vayan a estudiar a Cuba o a Venezuela, o a la Católica. Se hace una selección, porque es una inversión a largo plazo, y la idea es instalar en estos jóvenes un sentido de misión”.  
(Cecilia Yaupe, Identidad Lafkenche, Profesora, entrevista, julio 2007).

Como reacción a la persistencia de las brechas y exclusión que enfrentan estudiantes Mapuche al momento de ingresar a la ES, y como una apuesta frente a la necesidad de formar profesionales en disciplinas de alto interés para el Movimiento, ha surgido en los últimos años un programa especial de envío de jóvenes estudiantes Mapuche a universidades cubanas y, recientemente, de Venezuela. Tal formación se desarrolla, primordialmente, en el área de Medicina y responde al interés de los gobiernos de estos países por estrechar lazos de solidaridad con el pueblo Mapuche y, en general, con los segmentos más excluidos del sistema educacional en los diversos países del continente.

El reclutamiento para tales oportunidades se da a través de organizaciones –por ejemplo, la Identidad Lafkenche– o dirigentes con vínculos directos, ya sea con una oferta de este tipo o con una entidad que pueda canalizarla –por ejemplo, el Partido Comunista–. La selección se hace, fundamentalmente, sobre la base del compromiso del enviado con el pueblo Mapuche; desde la Identidad, por ejemplo, se da inicio cada año a todo un proceso de entrevistas y charlas, que finalmente decanta en los y las jóvenes seleccionadas y enviadas a Cuba.

Sin embargo, y según se reconoce por los diversos dirigentes, aún este envío no ha logrado plasmarse en una planificación concreta y cabal de la reinserción de los estudiantes a su regreso, quienes encuentran dificultades de tipo práctico para insertarse en las comunidades. Los resultados de la apuesta pasan, así, a depender de cada persona, de su real interés por cumplir con las declaraciones hechas a un comienzo, y de las posibilidades que encuentre en el camino. Con esto, también, se visibiliza una piedra de tope para una eventual concreción futura de un “proyecto político” de formación de cuadros especializados, aún no enteramente visibilizado por el Movimiento, como surge de las opiniones vertidas en las entrevistas.

“La experiencia surge de los cubanos y de la inmensa solidaridad de su pueblo [...] los estudiantes vuelven o no vuelven a las comunidades: no ha existido un bosquejo de planificación sobre cómo se insertan de vuelta, hay escasa planificación, por ejemplo, en cuanto a revalidación de los títulos”. (Informante clave, entrevista, julio 2007).

### 3) La ES desde la comunidad: la autogestión del desarrollo

En tercer lugar, resulta interesante analizar el caso de una experiencia de control territorial en marcha que une la incidencia directa en la formación de niños (as) y jóvenes en edad escolar, a la posterior especialización de algunos de ellos y ellas que permanecen en la comunidad, bajo modelos de cooperativas y desarrollo rural endógeno.

“Nosotros, en la comunidad en la que participo, hemos decidido tener una mirada distinta. La Asociación Inen Lafken de la comunidad de Los Maitenes hemos iniciado hace algunos años una escuela autónoma Mapuche, vinculada a un centro de perfeccionamiento en un país europeo. Recibimos un financiamiento anual para dos monitoras, un kimche y un kimche para deportes. Reunimos un grupo de niños una vez a la semana (los sábados), en total, entre 32 y 35 niños, entre 6 y 18 años, de la comunidad Los Maitenes”. (Integrante de la comunidad, entrevista, septiembre 2007).

Los talleres de cultura e historia Mapuche que son desarrollados a nivel de la comunidad han logrado, progresivamente, insertarse en la escuela de la localidad, ampliando su impacto y potenciando la ligazón de los estudiantes con su territorio,

enmarcando la acción dentro del proceso de recuperación de tierras que la comunidad ha protagonizado durante los últimos años. Se trabaja bajo el enfoque de identidad territorial (Huape-Antiquina) y se procura que los contenidos de historia que se desarrollen se basen en la historia oral local. Todos los integrantes de la comunidad envían a sus hijos e hijas a los talleres.

“El objetivo de los talleres es que los niños se forjen la idea de que pertenecen a un pueblo distinto y a una cultura distinta. Hoy no se ve con claridad cuál es la diferencia (además de la diferencia visual). La idea es impedir que el joven se vaya, que valoricen su medio natural: que comprendan que con la greda, por ejemplo, pueden armar cosas para comercializar [...] De hecho, volvieron 17 jóvenes que habían dejado la comunidad y estaban en Santiago, están “haciendo el viaje de vuelta” [...] Luego de tenerlos en el taller, enviamos a algunos jóvenes a Europa [...], para que entiendan cómo funcionan las escuelas cooperativas (Universidad de Cooperativas) [...] Los enviamos también a la escuela de pastores, para que los jóvenes aprendan cómo darle valor a la tierra, por ejemplo, en torno a los lácteos de oveja [...] La idea es que ellos entiendan: por qué peleo por esta tierra, por qué soy esto y no otra cosa [...] Nuestra propuesta central es fortalecer espacios de desarrollo (espacios territoriales) autónomos, que es algo que hoy no se hace. Fortalecer el espacio implica todos estos temas. Uno puede hablar con 10 dirigentes pero sin norte. Es todo un conjunto lo que debemos construir: valores-territorio, lo que defiendes y articulas en un territorio”.

(Integrante de la comunidad, entrevista, septiembre 2007).

Esta experiencia resulta un claro ejemplo de la dirección que proyectos autonómicos de formación están tomando en el presente y que, remitiendo al ámbito de la educación y la ES, logran levantar un modelo propio de desarrollo endógeno y operativizar las nociones de libre determinación y autonomía.

Como es posible apreciar en las tres experiencias presentadas, el ámbito de incidencia de las agendas de ES trasciende el espacio del Estado. Las agendas, desde este nivel de análisis, remiten a la formación de profesionales, complementado con dinámicas de auto-formación, para su contribución con un proceso que se piensa todavía en gestación y a largo plazo: la libre determinación como vivencia cotidiana y concreta. Para esto, y con la meta-idea de “proyecto” aún no acabada en su traducción programática en las mentes, se generan diversas estrategias para el fortalecimiento de la conciencia como pueblo, y que corren de forma paralela a las propuestas más estructuradas presentadas a los gobiernos de turno.

“La ES es un medio para lograr un fin, no es un fin en sí mismo [...] De hecho los profesionales Mapuche no tenemos la misma categoría que un dirigente, nos subordinamos al dirigente”.

(Cecilia Yaupe, Profesora, entrevista julio 2007).

La ES, desde esta perspectiva y de los grupos que referimos, es comprendida no como un fin en sí mismo, sino como una posible estrategia que se orienta al fortalecimiento como pueblo. Bajo esta noción, el conocimiento adquirido en instituciones “no Mapuche” no adquiere una categoría superior a la del generado en el espacio de la comunidad y de las autoridades tradicionales, sino al contrario: el primero se subyuga al segundo bajo la visión de proyecto. La experiencia formativa, además, es valorada en su dimensión de “proceso” más que institucional.

“Tenemos mucho que preservar, tenemos mucho por cuidar y por lo cual luchar. De esta larga lucha, hoy símbolo de la resistencia, nací yo, y estoy en todas partes, no somos una ficción como una película quizás llamada “Mapuche, EL REGRESO”, porque el Mapuche siempre estuvo ahí observando y aprendiendo de sus movimientos, callado en acción, pensaron que estábamos cautivos pero el pensamiento no lo pudieron esposar, somos la nueva generación de espíritu, carne, hueso, conciencia, una visión distinta”.  
(Estudiante Mapuche en Cuba, manuscrito, septiembre 2007).

### (c) Tensiones y dificultades para la concreción de agendas en ES generadas desde el Movimiento

A lo largo de este artículo ha sido explorado el carácter y acento de las propuestas, demandas y acciones implementadas desde el Movimiento en torno a la ES. Ellas logran, ciertamente, asentar y posicionar el debate y, muchas veces, han propiciado un proceso de regeneración de políticas públicas en esta materia, aunque con escasa incidencia, como ya ha sido indicado. Sin embargo, cabe rescatar a partir del análisis de las experiencias y reflexiones existentes desde diversos actores Mapuche, en especial desde los estudiantes, los obstáculos existentes para la implementación efectiva de agendas en ES, en tanto ellas tienen como propósito implícito la formación de profesionales Mapuche. ¿Cuáles son entonces los desafíos que implican para un estudiante Mapuche asistir a la ES?; ¿Cuáles son los beneficios y los costos asociados a esta experiencia? o bien, ¿en qué medida estas agendas las incorporan efectivamente al mundo Mapuche? Esperamos contribuir al desarrollo de estas inquietudes a través del camino de entrada y salida de la ES.

### El complejo camino hacia la ES

El proceso de fuerte expansión de la matrícula universitaria experimentado desde la década de los 80' ha replicado significativamente entre las cohortes indígenas más jóvenes –en especial entre los residentes de en zonas urbanas– de tal forma que ha permitido una reducción significativa de las brechas de acceso a este nivel<sup>27</sup>.

27. Según datos de la encuesta CASEN (2003), esta brecha es de 11 puntos porcentuales, con una cobertura de 37,5% para la población total de jóvenes (entre 18 y 24 años) pertenecientes al territorio chileno, y de 26,3% para la población indígena en el mismo tramo etáreo. Para más detalles ver documento “Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la ES en Chile, desde 1990: Avances, obstáculos y desafíos para la política pública”, en [www.fundacionequitas.org](http://www.fundacionequitas.org)

Contribuye a lo anterior, el aumento de la cobertura y cantidad de recursos implementados para becas indígenas de ES y la apertura crediticia u otros beneficios constituyentes del sistema de financiamiento dispuesto por la institucionalidad educativa en los últimos gobiernos. Estos factores, en su conjunto, han promovido la inserción progresiva de jóvenes Mapuche lo que, desde el punto de vista de las políticas públicas de inclusión, puede considerarse un gran logro pero que, simultáneamente, conlleva un costo y esfuerzo significativos que es alertado desde los propios estudiantes.

Tal como lo ofrece el título de este acápite, desde la opinión de los estudiantes, el camino a la ES está minado de obstáculos provenientes no sólo desde el mundo *wingka*, sino también, desde el seno de las mismas comunidades indígenas. Desde las instituciones, no es nueva la discriminación y la existencia de un fuerte racismo y violencia simbólica ejercida desde las escuelas básicas y liceos situados en contextos rurales donde se asientan la gran mayoría de las comunidades. Es ahí donde las expectativas de educación proyectadas desde profesores y sostenedores no inculcan la ES –en especial la profesional– como una opción viable, pese a la ampliación de los apoyos estudiantiles.

“Todavía prevalece una mentalidad de inquilinaje fuertemente en las comunidades. Nos tienen metidos el que nuestros hijos deben ser lo mismo que yo, a lo más la idea de los padres es que mi hijo tiene que salir con título de la educación media, trabajando, lo que implica, únicamente, que los niños deben salir de un liceo industrial”.

(Estudiante residente Hogar Indígena).

Desde la comunidad, debido a no tener cabida dentro de los cánones y prácticas sociales y culturales tradicionales, los estudiantes –y, por proyección, los profesionales– son mirados con cierto recelo y, aun más, discriminados en algunas ocasiones. Esto, sumado a los obstáculos socioeconómicos, constituyen la antesala del ingreso del Mapuche a la ES.

No obstante, la “mentalidad” paulatinamente ha ido cambiando y esto se enmarcaría dentro de las diversas estrategias de resistencia Mapuche frente a la fuerte presión económica, simbólica y cultural que ofrece el mundo “moderno”, donde la familia –u hogar nuclear– parece constituir uno de los principales enclaves receptivos de las ofertas. La presencia de este factor cultural “protector” en los hogares ha posibilitado la inserción en la educación y la continuación de estudios, pese al prejuicio escolar instalado en algunas escuelas.

“Mi familia me preparó para ser una mujer Mapuche profesional independiente; por otra parte, estaba el discurso de los profesores, que nos progra-

maron para que no pudiéramos soñar”  
(Cecilia Yaupe, Profesora, entrevista julio 2007).

### **El paso por la educación (superior) o el conflicto de vivir en la frontera de dos mundos**

La llegada a la es de estudiantes Mapuche, principalmente de aquellos que provienen de comunidades y/o contextos rurales, representa un cúmulo de experiencias que combina, por un lado, las expectativas arraigadas en el mejoramiento de las condiciones socioeconómicas de los estudiantes y de sus familias de origen, con un conjunto de obstáculos que a la larga fragmentan los proyectos individuales o la posibilidad de su construcción. Aquellos obstáculos objetivos o estructurales están dados por lo que ofrece hoy el mercado del trabajo para los profesionales, caracterizado por lo que “eufemísticamente se ha llamado flexibilidad para nombrar la absoluta libertad del capitalismo no sólo para manejar los cuerpos, sino para dividirlos en unidades discretas discontinuas que no permiten la acumulación individual de experiencia y no se reúnen jamás en una biografía” (Sennet, 2005, 8), los que sumados a las prácticas socioculturales, expectativas y valoraciones del mundo Mapuche –del cual provienen estos estudiantes– prometen un ineludible desafío para estos jóvenes que caminan por una delgada cuerda oscilante entre la cultura occidental y la indígena.

Desde la visión de estudiantes Mapuche este desafío se hace carne; se explicita la dificultad de generar un proyecto de etnogénesis que conciba armónicamente la es como una herramienta para la reivindicación Mapuche.

“Somos una *generación maldecida* como decía tu tío, una *generación maldita*, tenemos la responsabilidad de mantener la cultura, pero ya al estar dentro de la universidad estamos en contra”.  
(Residente Hogar CAESMA).

Una salida a las dificultades que vivencian los profesionales al interior de su propio pueblo y a las exigencias de la lógica y racionalidad modernas –y su oferta laboral– sería que las organizaciones constituyentes del Movimiento tengan una visión estratégica para hacerse cargo de lo que significa la “obtención de recursos humanos con identidad” (Bello, 1997), al servicio de las agendas y de sus comunidades. Si bien, y desde la opinión de los propios liderazgos Mapuche, los profesionales han incrementado su protagonismo entre las organizaciones del Movimiento, su integración estratégica a dichos espacios aún carece de claridad y especificidad, pese a que gran parte de las acciones desplegadas se dirijan hacia el horizonte de la autonomía.

“Hoy las organizaciones indígenas logran interlocutar más con las instituciones, gracias a que hay más profesionales Mapuche. Falta, sin embargo, definir aún más los roles”.

(Entrevista a Adolfo Millabur, Alcalde de la Municipalidad de Tirúa).

Por otro lado, desde la opinión de la gran mayoría de los actores Mapuche (estudiantes, profesores, líderes políticos), existe una crítica transversal al estado actual de la oferta de pertinencia e “interculturalidad” brindada por las Instituciones de ES –en especial de las Universidades– y, en el sentido amplio, por la política pública dirigida hacia los indígenas. Ellas, fundamentalmente, resaltan la inoperabilidad de la noción de “interculturalidad” en el actual marco de relación, pues:

(1) Relegan lo “intercultural” a expresiones folclorizantes de lo Mapuche, al negar las dimensiones culturales (pues no la reconoce en el sentido amplio: *Kimün* y prácticas socioculturales).

“En mi caso, yo estudié en un colegio de monjas y, por mi cara, nunca me discriminaron como Mapuche, sólo a veces, cuando conocían mi apellido. La discriminación la he sentido más bien por el desconocimiento de mi cultura, por ejemplo, en clases, ya que yo estudio Historia... En la universidad, lo único que existe son pequeños talleres y cursos de formación general de cultura Mapuche, pero desde una visión folklórica”.

(Residente Hogar Ruka Liwen).

(2) Carecen de pertinencia económica, pues la oferta educativa deriva hacia la incorporación en espacios laborales distantes de las necesidades de desarrollo de las comunidades.

“En algún momento propusimos dentro de la universidad que se pudieran crear carreras adecuadas a la realidad local: tenemos gente que sobrevive en 3 hectáreas de tierra, tiene que haber un modelo de economía local familiar allí. Un agrónomo no tiene cabida allí, necesitamos técnicos como en Israel, donde la gente logra hacer crecer alimentos en espacios muy reducidos. Hay, por tanto, un desfase entre lo que los jóvenes van a estudiar y las necesidades locales. La propuesta no se entendió porque la universidad hoy, más que nunca, está pensando en la gran empresa”.

(Rosamel Millamán, Universidad Católica de Temuco).

(3) Dificultan los espacios de encuentro y organización de estudiantes Mapuche, pues desde el Estado aún no existe una política que reconozca a los hogares indígenas como espacios de revalorización de la cultura y protección de los estudiantes indígenas frente a las exigencias socioeconómicas y culturales demandadas por las IES. Pese a que, actualmente, existe una mesa de discusión para la

posible generación de una política de hogares indígenas, la opinión de los propios estudiantes es clara al respecto.

“La política de indígenas de la Presidenta es no tener más hogares” “No quieren que nos juntemos”.

(Residentes del Hogar CAESMA).

Esta negación o no abordaje integral del concepto “interculturalidad”, abre un nuevo espacio de discriminación hacia los estudiantes indígenas y, pese a los esfuerzos planteados por las políticas públicas o acciones afirmativas –promovidas por algunas IES– en materia de acceso y pertinencia en la ES, la invisibilización de Chile como un espacio multi o pluricultural es aún una realidad distante, no sólo de las experiencias en este ámbito en otros países, sino que también, de las exigencias y tratados internacionales en esta materia.

“ (las) universidades han hecho un esfuerzo por asumir que tienen un componente dentro de su alumnado, pero no han flexibilizado su andamiaje institucional. Cuando uno habla de identitario y cultural, no habla solamente de un contenido y un valor, sino de un posicionamiento y un sujeto que tiene una perspectiva de sociedad que es diferenciada”.

(Pablo Marimán, Historiador, entrevista, julio 2007).

### **Expectativas de regreso al mundo Mapuche: ¿autonomía o integración?**

A pesar de las dificultades estructurales para volver a los contextos de origen (mercado laboral), desde la mirada de los estudiantes indígenas pareciera existir una voluntad de “retornar a la comunidad”. Sin embargo, ésta encuentra dificultades de ser concretada ya que, por un lado, y como ya vimos, es “insuficiente” lo que las IES ofrecen en función de esta expectativa, y por otro, porque la vuelta evoca al desafío de crear espacios diferenciados dentro de las comunidades u organizaciones del Movimiento para hacer del aporte profesional al mundo Mapuche una realidad. A esto, se suma el derrotero de configuraciones culturales expresadas en la identidad “tensionada” –al menos– de muchos de los jóvenes estudiantes Mapuche, producto de su paso por una ES aún de carácter etnocéntrico y que, por defecto, los sitúa entre dos proyectos a la base diferentes (autonomía Mapuche *versus* integración a la sociedad nacional). Esta tensión *se hace carne* en aquella *generación maldita* descrita por los mismos estudiantes.

Queda abierta, entonces, la pregunta por las implicancias al largo plazo de las diversas agendas político-educacionales y acciones propuestas y desarrolladas tanto desde el Movimiento como por parte del Estado, en la conformación de identidades individuales o colectivas indígenas Mapuche, en especial entre los más jóvenes, aunque pareciera ser que los intentos asimiladores, portados a través de la negación

integral de lo intercultural dentro de las esferas de ES y la sociedad chilena en su conjunto, distan aún de ser totalmente efectivos.

“Cuando concluya mis estudios espero trabajar en mi zona, mi hogar donde esta semilla creció, y trabajar con la gente, sacar esa maldita ignorancia que nos calla y tapan la boca de los que se ríen delante de nosotros y no nos damos cuenta. Sé que con otros jóvenes Mapuche que estudian en Cuba podemos organizarnos y trabajar con lo que sabemos, que es la atención de la salud de la gente, quizás hoy esto que les voy a decir sólo sean palabras, pero podemos levantar consultorios o, si somos más soñadores, hospitales relacionados con la Medicina Mapuche y occidental. Además, de ésta podemos organizar talleres de Medicina intercultural, programas radiales, podemos hacer trabajos voluntarios en la población no sólo Mapuche, sino también chilena pobre que también, tiene problemáticas de salud, también podríamos organizarnos con jóvenes Mapuche que estudiaron en Chile diferentes carreras y hacer ya algo más grande y un sinfín de otros ejemplos”. (Estudiante Mapuche en Cuba, manuscrito, septiembre 2007).

---

## 5. Reflexiones finales

A lo largo del artículo, hemos revisado las principales agendas de ES formuladas desde el Movimiento Mapuche. Así, hemos rescatado tanto la diversidad, como la creciente especialización de estas agendas, especialmente en lo relativo a su interpelación al Estado chileno. A la vez, identificamos un progresivo direccionamiento de estas agendas hacia las directrices de autonomía y autodeterminación, coincidentemente con el proyecto político de amplio espectro de reivindicaciones políticas, culturales y sociales del pueblo Mapuche. Lo anterior es particularmente evidente en el caso de experiencias concretas de movilización social de organizaciones y agrupaciones en torno a la ES, en los ámbitos de la comunidad, hogares indígenas y organizaciones. En estas experiencias, se implementan apuestas de formación de estudiantes en áreas críticas para el autodesarrollo del pueblo Mapuche, y se ensayan modelos de autogestión que corren de manera paralela a las demandas planteadas directamente al Estado o entidades no Mapuche. Estas experiencias, especialmente en el caso de los estudiantes que viven en hogares indígenas, generan un espacio único de formación, que incluso trascienden al generado por las instituciones universitarias, de acuerdo a los testimonios recopilados.

Las agendas identificadas nos remiten a preocupaciones y reflexiones, expresadas por nuestros entrevistados y plasmadas en los documentos revisados, sobre la necesidad de profundizar en un real entendimiento de la “interculturalidad”, y que podemos sintetizar desde una triple dimensionalidad: estructural (entendida desde

el acceso a recursos básicos para reducir las brechas que aún perduran); cultural (desde una comprensión que incluya no sólo los elementos “folklóricos” de la práctica cultural Mapuche, sino también, epistemológico y de conocimiento); y política (en cuanto a la operacionalización práctica de los principios de libre determinación para definir e incidir en las políticas que les atañen).

Pese a lo anterior, y de acuerdo a las indagaciones realizadas, postulamos que aún permanecen críticos desafíos para lograr avanzar hacia la definición de programas o proyectos de corte político en el ámbito de la *es*. Desde la experiencia de los estudiantes Mapuche, se generan tensiones profundas en torno a su autoidentificación como agentes vinculados con las necesidades y proyectos de su pueblo, y las oportunidades reales abiertas por organizaciones y comunidades, para su integración a tal esfera de trabajo. De esta forma, la mayoría de las agendas presentadas permanecen, en el ámbito práctico, como incipientes observaciones en espera de tramitación a nivel institucional, o como declaraciones de intención de las dimensiones en las que debe trabajarse. Así, por ejemplo, resalta la ausencia de propuestas y acciones concretas dirigidas a los centros universitarios estatales y públicos, o una mayor planificación de las instancias a que los jóvenes formados a nivel profesional puedan retornar al interior de sus comunidades. Las trayectorias y vivencias personales dan cuenta de estas tensiones y obstáculos, e indican el fértil campo de trabajo que se abre para el Movimiento Mapuche en la búsqueda de su plena autoafirmación como pueblo. 

## 6. Bibliografía y documentos

ABARCA, GERALDINE Y CLAUDIA ZAPATA (2007) “Indígenas y ES en Chile: el caso Mapuche” en *Revista Calidad en la Educación*, n° 26, julio 2007, Santiago: Consejo Superior de Educación.

BARRENO, LEONSO (2002) *ES Indígena en América Latina*, Caracas, Venezuela: Instituto Internacional para la ES en América Latina y el Caribe, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO.

BEBBINGTON, A.; GUGGENHEIM, S.; OLSON, E. and WOOLCOCK, M. (2004) “Exploring Social Capital Debates at the World Bank” en *The Journal of Development Studies*, Vol. 40, n° 5: 33-64.

BELLO, ÁLVARO (2006) “Ciudadanía y derechos indígenas en América Latina” en DEL POPOLO, FABIANA y MAGALLY ÁVILA (2006) *Pueblos indígenas y afrodescendientes de América Latina y el Caribe: información sociodemográfica para políticas y programas*. Documento de Trabajo. Santiago, Chile: Naciones Unidas.

----- (2004) *Etnicidad y ciudadanía en América Latina, La acción colectiva de los pueblos indígenas*, CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) y GTZ (Sociedad Alemana de Cooperación Técnica), Naciones Unidas: Santiago, Chile.

----- (1997) “Jóvenes indígenas en la ES: la constitución de un nuevo actor social” en MORALES, ROBERTO (Editor) (1997) *Universidad y pueblos indígenas*, Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

BENGOA, JOSÉ (2000) *La emergencia indígena en América Latina*, México, Santiago de Chile: Fondo de Cultura Económica.

BOCCARA, GUILLAUME (1999) “Etnogénesis Mapuche: resistencia y restructuración entre los indígenas del Centro-Sur de Chile (siglos XVI-XVIII)” en *Hispanic American Historical Review*, Vol. 79, n°3: 425-461.

BONFIL BATALLA, GUILLERMO (1995). “El etnodesarrollo: sus premisas jurídicas, políticas y de organización”, en (1995) *Obras escogidas de Guillermo Bonfil*, Tomo 2. Instituto Nacional indigenista: México, D.F.

CÁCERES, EUGENIO (2007) “ES en Chile: diversidad, diversificación, ¿ahora articulación?” en *Revista Calidad en la Educación*, n° 26, julio 2007, Santiago: Consejo Superior de Educación.

CATTANEO, RODRIGO (2004) *Dynamiques organisationnelles et stratégies territoriales des groupes résidentiels mapuche-lafkenche de la commune de Tirúa (VIIIème région, Chili): L’ethnicité comme ressource spatiale*, Mémoire de Maîtrise en Géographie, Paris: Université Paris III - Sorbonne Nouvelle, IHEAL.

CERESO, KAREN (2004) “The politics of being mapuche in Chile. Communities, identities and contested frontiers”, tesis para optar al grado de doctor en Filosofía en Antropología Social, Universidad de Sussex, Inglaterra.

DAGNINO, E. (2003) “Citizenship in Latin America: an introduction” en *Latin American Perspectives*, Issue 129, Vol.30, n° 2: 211-225.

DERUYTTERE, A. (1997) *Indigenous people and sustainable development: The role of the Inter-American Development Bank*, Washington D.C.: IDB Forum of the Americas, n° IND97-101.

ESCOBAR, A. (1995) *Encountering development: The making and unmaking of the Third World*. Princeton: Princeton University Press.

FERGUSON, J. (1990) *The anti-politics machine: 'Development, depoliticization and bureaucratic power in Lesotho'*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

FLORES, FABIÁN (2007) "Equidad en el acceso de los pueblos indígenas a la ES en Chile, desde 1990: Avances, obstáculos y desafíos para la política pública", en [www.fundacionequitas.org](http://www.fundacionequitas.org)

FOERSTER, ROLF (1999) "¿Movimiento étnico o etnonacional Mapuche?" en *Revista de Crítica Cultural* n° 18: 52-58.

FOUCAULT, M. (1994) "Governmentality" in FAUBION, J. (1994) (Ed.) *Michel Foucault Power. Essential Works of Foucault 1954-1983*, Volume 3. London: Penguin Books.

FRASER, NANCY (2003) "Social justice in the age of identity politics: Redistribution, recognition, and participation" en FRASER, N. AND HONNETH, A. (Eds.) (2003) *Redistribution or recognition? A political-philosophical exchange*. London: Verso.

GORDON, C. (1991) "Governmental rationality: an introduction" in BURCHELL, G., GORDON, C. AND MILLER, P. *The Foucault effect. Studies in Governmentality*. Chicago: The University of Chicago Press.

GRAMSCI, A. (1994) *Letters from prison* (edited by Frank Rosengarten) New York: Columbia University Press.

HALE, CHARLES (2002) "Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala" in *Journal of Latin American Studies*, Vol. 34, Number 3: 485-524.

KARP DE TOLEDO, ELIANE (2006) "Temas relevantes para la interculturalidad" en MORALES, ROBERTO (Editor) (1997) *Universidad y Pueblos indígenas*, Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

KYMLICKA, W (1995) *Multicultural citizenship: a liberal theory of minority rights*. Oxford: Clarendon Press.

LEE VAN COTT, D. (2002) "Constitutional reform in the Andes: Redefining indigenous-State relations" in SIEDER, R. (2002) (ed.) *Multiculturalism in Latin America; Indigenous rights, diversity and democracy*, Houndmills, Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan.

----- (2000) *The Friendly liquidation of the past. The Politics of diversity in Latin America*. University of Pittsburgh Press: Pittsburgh.

LEFTWICH, A., (1994) 'Governance, the State and the politics of development', *Development and Change*, Vol. 25:363-386.

MARIMÁN, JOSÉ (2000) "El conflicto nacionalitario y sus perspectivas de desarrollo en Chile: el caso del pueblo Mapuche" en *Revista de Antropología Social, Universidad Bolivariana*, n° 2.

MARIMÁN, PABLO (2007) "La educación desde el programa del Movimiento Mapuche". En Foro 1, Santiago: Fundación EQUITAS. Disponible online en Portal Foro Isees, Fundación EQUITAS. [www.fundacionequitas.org](http://www.fundacionequitas.org)

-----; CANIUQUEO, S.; MILLALÉN, J. Y LEVIL, R. (2006) *¡...Escucha, winka...! Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*; Santiago, Chile: LOM Ediciones.

MONTALVA, R.; CARRASCO, N. Y ARAYA, J. (2005) *The economic and social context of monoculture tree plantations in Chile. The case of the Commune of Lumaco, Araucania Region*. Montevideo, Uruguay: World Rainforest Movement; Observatorio de Conflictos Ambientales.

MORALES, ROBERTO (Editor) (1997) *Universidad y pueblos Indígenas*, Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.

PLANT, ROGER (1998), *Pobreza y desarrollo indígena: algunas reflexiones*, Washington, D.C., Banco Interamericano de Desarrollo, [www.iadb.org](http://www.iadb.org).

PSACHAROPOULOS, GEORGE and ANTHONY PATRINOS (eds) (1996) *Indigenous people and poverty in Latin America: an empirical analysis*. Aldershot: Avebury, 1996.

QUIJANO, ANÍBAL (2006) “Estado-Nación y “movimientos indígenas” en la región Andina: cuestiones abiertas” en *Observatorio Social de América Latina (OSAL)*, CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, año VI, N° 19.: 1515-3282.

RAMA, CLAUDIO (2006) “La Tercera Reforma de la ES en América Latina y el Caribe: masificación, regulaciones e internacionalización” en *Informe sobre ES en América Latina y el Caribe, 2000-2005*, Instituto Internacional de la UNESCO para la ES en América Latina y El Caribe (IESALC) Caracas, Venezuela: Editorial Metrópolis.

RAMIRO, MANUEL (2006) “ES y pueblos indígenas en América Latina y el Caribe” en *Informe sobre ES en América Latina y El Caribe, 2000-2005*, Instituto Internacional de la UNESCO para la ES en América Latina y el Caribe (IESALC) Caracas, Venezuela: Editorial Metrópolis.

RAWLS, JOHN (1999) *A theory of justice*, Cambridge, Mass.: Belknap Press of Harvard University Press.

ROSSI, I. (2004). “Revisiting foucauldian approaches: Power dynamics in development projects”. *Journal of Development Studies* Vol. 40, N° 6: 1-29.

SAAVEDRA, ALEJANDRO (2002) *Los Mapuches en la sociedad chilena actual*, Santiago: 10M Ediciones; Universidad Austral de Chile.

SCHILD, V. (2002) “Engendering the new social citizenship in Chile: NGO and social provisioning under neo-liberalism” in MOLYNEUX, M.& S. RAZAVI, eds. (2002) *Gender Justice, Development and Rights*.

SEBASTIÁN, CHRISTIAN Y JUDITH SCHARAGER (2007) “Diversidad y ES: algunas reflexiones iniciales”. *Revista Calidad en la Educación*, N° 26, julio 2007, Santiago: Consejo Superior de Educación.

SENETT, RICHARD (2005) *La corrosión del carácter. Consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. La Habana, Cuba: Editorial de Ciencias Sociales.

SIEDER, R. (2002) (ed.) *Multiculturalism in Latin America; Indigenous rights, diversity and democracy*, Houndmills, Basingstoke and New York: Palgrave MacMillan.

STAVENHAGEN, R. (2002) “The return of the native: The indigenous challenge in Latin America”. *Occasional Papers* N° 27, *University of London, Institute of Latin American Studies*. Available at: <http://www.sas.ac.uk/ilas/Stavenhagen.pdf> Last accessed on 20th of April, 2005.

TAYLOR, CHARLES (1994) *Multiculturalism: Examining the politics of recognition*, Princeton, N. J.: Princeton University Press.

VAN DEN BERG, M. (2003) “Mainstreaming ethnodevelopment: Poverty and ethnicity in World Bank

Policy” in *RISQ Review* Available online at [www.risq.org](http://www.risq.org) Last accessed on the 2nd May, 2006.

VELASCO, LUISA FERNANDA (1999) “Lo “etno” del desarrollo: una mirada a las estrategias y propuestas de desarrollo indígena” in *Revista Mad.*, n° 1, Departamento de Antropología. Universidad de Chile. Disponible en línea en:

<http://rehue.csociales.uchile.cl/publicaciones/mad/01/papero2.htm>

YASHAR, D. (2005) *Contesting citizenship in Latin America. The rise of indigenous movements and the postliberal challenge*. New York: Cambridge University Press.

## Documentos

ASAMBLEA NAGCHE (2004) *Principales acuerdos de la segunda asamblea constituyente del territorio Nag-che*, 23 y 24 de enero, sector El Pantano.

COM (2006) *Propuestas de organizaciones territoriales Mapuche al Estado de Chile*, Waj Mapu, Pewv 2006.

COÑUECAR, ANDREA (2007) “Educación Mapuche con identidad: construyendo espacios de autodeterminación Lafkenche”. Disponible en línea en <http://argentina.indymedia.org/news/2007/09/545116.php>

IDENTIDAD LAFKENCHE (2007) “Proyecto de Ley General de Educación y pueblos originarios en Chile”. Disponible en línea en [www.identidadlafkenche.cl](http://www.identidadlafkenche.cl)

NACIONES UNIDAS (2005) *Indigenous rights and human rights issues. Report of the special rapporteur on the situation of human rights and fundamental freedoms of indigenous peoples, Rodolfo Stavenhagen*. Economic and Social Council, Commission on Human Rights E/CN.4/2005/8

UNESCO (2005) *Panorama educativo 2005: progresando hacia las metas*. México: UNESCO. [www.prie.oas.org](http://www.prie.oas.org) [www.unesco.cl](http://www.unesco.cl)

----- (2004) *Educación para todos en América Latina: un objetivo a nuestro alcance*, Informe regional de monitoreo de EPT 2003. Santiago de Chile: UNESCO. [www.iesalc.org](http://www.iesalc.org)

WALLMAPUWEN (2006) *El nacionalismo Mapuche como programa político. Programa de reconstrucción nacional Mapuche. Una apuesta para garantizar bienestar y dignidad al Wallmapu*, noviembre de 2006, País Mapuche. Disponible en línea en [www.wallmapuwen.cl](http://www.wallmapuwen.cl)

“Instalación de las problemáticas asociadas a la diversidad cultural en la educación formal latinoamericana en el Programa de Magíster en Educación de la Universidad de Chile”, Versión preliminar del proyecto, Programa Magíster en Educación, Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile, 2007.

“Propuesta de políticas públicas de hogares de estudiantes indígenas de es a nivel nacional”, 2007. Hogares y dirigentes indígenas a nivel nacional.

“Vivencias de un estudiante Mapuche”, manuscrito, Tirúa, 2007. Disponible en línea en Portal Foro ISEES, Fundación EQUITAS. [www.fundacionequitas.org](http://www.fundacionequitas.org)