

Art. 5

“Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía?”

HÉCTOR NAHUEL PÁN
PABLO MARIMÁN

Art. 5

ARTÍCULO 5

“Pueblo Mapuche y educación superior: ¿Inclusión, interculturalidad y/o autonomía?”

COMENTARIOS DE HÉCTOR NAHUEL PÁN Y PABLO MARIMÁN.
II DE MARZO DE 2008.

Este artículo pretende socializar algunos antecedentes, ideas y reflexiones en torno a la relación pueblo Mapuche y educación superior. Fundamentalmente, a partir de su contextualización histórica y su intersección con otras dinámicas políticas, territoriales, culturales y medioambientales por las cuales atraviesa actualmente el pueblo Mapuche. Para ello, nos referiremos, en primer lugar, a las tendencias latinoamericanas sobre la relación entre pueblos indígenas y educación superior; y, posteriormente, abordaremos la relación entre pueblo Mapuche y educación superior, en el marco de las proyecciones globales, la discusión sobre inclusión, interculturalidad y la demanda por autonomía Mapuche.

1. El debate latinoamericano sobre pueblos indígenas y educación superior

El contexto jurídico internacional¹

La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas vio la luz del mundo el 13 de septiembre de 2007. Después de varios vaivenes por más de una década, con esta declaración se vino a consumar los derechos que los Estados tienen el deber de respetar, reconocer, promover y cumplir, en relación a los pueblos indígenas. Si bien, en términos oficiales, fueron los gobiernos quienes llevaron adelante el acuerdo de fijar este marco jurídico internacional, los movimientos indígenas cautelaron en todo momento el proceso, a través de su presencia y haciendo uso de la palabra en las discusiones oficiales, pues el derecho a voto fue reservado a los Estados miembros de la comunidad internacional de las Naciones Unidas.

Lo que anima a esta declaración se encuentra expresado en artículos como el N° 46, que indica que las disposiciones de la declaración se interpreten con arreglo a los

1. La declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas se puede obtener en www.politicaspUBLICAS.cl/ONU_DECLARACION_DERECHOS_PUEBLOS_INDIGENAS.pdf.

principios de la justicia, la democracia, el respeto de los derechos humanos, la igualdad, la no discriminación, la buena administración pública y la buena fe. Entre los anhelos más sentidos por estos movimientos –y que causaba escozor en algunas delegaciones estatales– estaba el extender a estos pueblos el derecho a la autodeterminación. El que quedó redactado como sigue:

[Artículo 3] Los pueblos indígenas tienen derecho a la libre determinación. En virtud de ese derecho determinan libremente su condición política y persiguen libremente su desarrollo económico, social y cultural. [Artículo 4] Los pueblos indígenas, en ejercicio de su derecho de libre determinación, tienen derecho a la autonomía o al autogobierno en las cuestiones relacionadas con sus asuntos internos y locales, así como a disponer de los medios para financiar sus funciones autónomas. [Artículo 5] Los pueblos indígenas tienen derecho a conservar y reforzar sus propias instituciones políticas, jurídicas, económicas, sociales y culturales, manteniendo a la vez su derecho a participar plenamente, si lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado.

De acuerdo a estas definiciones iniciales podemos observar cómo se van expresando los siguientes artículos de acuerdo a una lógica que reconoce, confirma y delega en las capacidades de estos pueblos, lo que se plantea como materias de desarrollo político, social, económico, territorial y medioambiental. Al respecto, los artículos 18 al 20 así lo grafican, al indicar que los pueblos indígenas tienen derecho a adoptar decisiones en cuestiones que afecten sus derechos, por conducto de representantes elegidos por ellos de conformidad con sus propios procedimientos, así como a mantener y desarrollar sus propias instituciones de adopción de decisiones.

Se parte de la idea que los pueblos cuentan con espacios autónomos de deliberación y de generación de representantes, los que se convierten en interlocutores válidos ante los Estados. Un aspecto crucial para la relación entre ambos actores, lo menciona el artículo 19, relacionado con consultar y cooperar de buena fe con los pueblos indígenas a fin de obtener su consentimiento libre, previo e informado ante la aplicación de medidas legislativas o administrativas por parte del Estado.

Crucial para el argumento del presente ensayo son los dos puntos del artículo 20, que reconocen el derecho a mantener y desarrollar sus sistemas o instituciones políticos, económicos y sociales, así como algo fundamental “se les asegure el disfrute de sus propios medios de subsistencia y desarrollo y a dedicarse libremente a todas sus actividades económicas tradicionales y de otro tipo”. Cuando estos no estén a su disposición, por haber sido privados de ellos, entonces tienen derecho a una reparación justa y equitativa.

En esta declaración se deja sentado el mandato para que los Estados procedan con medidas especiales para asegurar el mejoramiento continuo de las condiciones económicas y sociales de los pueblos indígenas (artículo 21), mencionándose, entre otras esferas, la educación, el empleo, la capacitación y el readiestramiento profesional, la vivienda, el saneamiento, la salud y la seguridad social. Se busca atender, especialmente, los derechos y necesidades especiales de ancianos, mujeres, jóvenes, niños y personas con discapacidad. El artículo 23 precisa que, en lo concerniente al denominado desarrollo, los pueblos indígenas tienen derecho a “participar activamente en la elaboración y determinación de los programas de salud, vivienda y demás programas económicos y sociales que les conciernen (como la educación) y, en lo posible, a administrar esos programas mediante sus propias instituciones”.

El componente educacional, cultural, lingüístico

Como hemos visto, parte del espíritu de esta declaración es que los pueblos indígenas reasuman sus capacidades de control de sus destinos y, en lo más contingente, retomen con el debido reconocimiento el quehacer autónomo en su vida cotidiana. El artículo 14 expresa el derecho que tienen a “establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje”. También cuentan con el derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado. Es deber del Estado proporcionarles a las personas indígenas que viven fuera de sus comunidades, acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma.

Pretende esta declaración que las culturas, tradiciones, historias y aspiraciones que portan los pueblos indígenas, queden debidamente reflejadas en la educación pública y los medios de información públicos. Por lo que el reconocimiento de sus conocimientos, saberes, etc., debe también contar con el estatus de las lenguas y conocimientos oficiales. El artículo 34 vuelve a refrendar el derecho a “promover, desarrollar y mantener sus estructuras institucionales y sus propias costumbres, espiritualidad, tradiciones, procedimientos, prácticas y, cuando existan, costumbres o sistemas jurídicos, de conformidad con las normas internacionales de derechos humanos”. Por lo visto, la única limitante a que los pueblos indígenas sigan conservando y reproduciendo sus conocimientos, la institucionalidad que estos conllevan y el sistema que logran recrear, es que no atenten contra los derechos fundamentales de los individuos que la integran, de los grupos y subgrupos en que estos se organizan natural (distinciones de género, generacionales) y funcionalmente (relaciones laborales, políticas), ni con los de otros pueblos.

Del acceso a la educación a los programas y universidades indígenas²

El movimiento indígena y sus demandas por educación son una constante en el continente, como también lo es el impacto que ésta ha tenido en los niveles de aculturación y asimilación de estos. Una paradoja. Sin embargo, este impulso se ha expresado en propuestas legislativas como en modelos educativos que, más que ensimismarse en lo puramente educativo, tienden a abordar sistémicamente otros aspectos (políticos, sociales, culturales, etc.) que terminan escapando a las lógicas del desarrollo que impulsan algunos Estados con supuestas buenas intenciones. De esta manera, se atisban actitudes de integración, reconstitución, recuperación de su sociedad y patrimonios.

El haber llegado al actual estado de la demanda, sitúa al actor indígena como un factor dinámico en las relaciones con el Estado. Pues desde la institucionalidad sistémica la relación entre pueblos indígenas y educación superior llegaba a sus límites en temas relacionados con el acceso y la inclusión de estos en las instituciones educativas. Así, se comenzaron a crear programas especiales de acceso. En algunos casos, como en Chile, se han implementado en universidades públicas con asentamiento en territorios indígenas, como la Universidad de La Frontera en la Región de la Araucanía. También en Perú y Brasil a través de universidades como la de San Antonio Abad y de Roraima, respectivamente. Su común denominador es brindar a los estudiantes indígenas programas de acompañamiento académico y tutorías que les permitan mantenerse y terminar lo que iniciaron.

Sin embargo, con algo más de tiempo, se estructuraron programas que apuntaban a la formación de un cuerpo profesional destinado a atender la realidad pedagógica indígena. Con más de veinticinco años de experiencia, la Universidad Pedagógica Nacional de México (UPN) ha venido implementando licenciaturas en niveles preescolar y educación primaria indígena. También en la década de los ochenta, en la sierra y amazonía ecuatorianas se implementaron los Institutos Pedagógicos Interculturales Bilingües, una conversión de las antiguas escuelas normales. En la misma década, pero en Zungarococha (Iquitos), funciona el Programa de Formación de Maestros Bilingües de la Amazonía Peruana (FORMABIAP) de manera cogestionada entre el Estado y la Asociación Interétnica de la Selva Peruana (AIDSESP).

Como vemos el tema tiene su historia y de a poco fue, por una vía u otra, alcanzando a otros países del área. En los noventa la Educación Intercultural Bilingüe, en

2. La siguiente síntesis se pudo hacer en base a los documentos y la discusión extraídos del Seminario de Expertos que arrojó el "Encuentro de Universidades Interculturales e Indígenas de América Latina". Tepoztlán, Morelos, México. 12-14 de marzo de 2007.

www.nacionmulticultural.unam.mx/Portal/Izquierdo/INTERCAMBIO/Interculturales/pdfs/Indexe.pdf.

cuanto a la formación de docentes, se inscribía en las reformas educativas de Guatemala y Chile, los primeros comenzándolas al final de la secundaria y los segundos implementando experiencias puntuales en la educación superior (Universidad Católica de Temuco, Universidad Arturo Prat de Iquique).

Los programas centrados en aspectos cualitativos del proceso educativo (pertinencia educativa, por ejemplo) no son muchos en el concierto latinoamericano; sin embargo, la presencia de algunas de estas experiencias gravita fuertemente en las aspiraciones de los pueblos indígenas, como en el caso de la Universidad de las Regiones Autónomas de la Costa Caribe Nicaragüense (URACCAN), y también su homóloga de la costa sur, BICU. Su aparición, a principios de los noventa, fue no sólo centrarse en el acceso de los indígenas a la educación superior, sino que brindar una institucionalidad propia de los pueblos indígenas, no excluyente de las otras poblaciones (mestizas, negras, etc.), que considerara el medioambiente, la cultura, la realidad política (región autónoma) y los intereses económicos de una región multicultural.

En otras latitudes del continente se han creado programas de pregrado o postgrado especiales al interior de universidades convencionales, como en el caso del Perú y de México. En ambas se trata de responder a un estímulo político (como en las regiones autónomas de Nicaragua) pero, esta vez, reconociendo sus limitaciones, no tan sólo normativas frente al caso del acceso del indígena, sino también del punto de vista de la epistemología que reproducen en sus aulas. Obviamente, en esto han jugado un papel decidor los elementos críticos que desde la academia venían vaticinando estos cambios con antelación pero, sobre todo, la actitud política que han tomado los pueblos frente al Estado. A modo de ejemplo podemos considerar la aparición del Zapatismo en Chiapas a comienzos de los noventa y el ciclo de movilizaciones que se inicia en todo el continente a propósito de la coyuntura de los 500 años.

Esto lleva a comprender lo que podríamos poner en dilema, es decir, si el sentido de los cambios que vemos se vienen llevando a cabo desde hace unas décadas tiene como norte la multiplicación de UNIVERSIDADES INDÍGENAS o bien la transformación de las instituciones existentes en UNIVERSIDADES INTERCULTURALES. Ambas experiencias existen en contextos político-jurídicos diferentes. Donde ha sido reconocida la autonomía político-territorial de los pueblos indígenas proliferan sus institucionalidades y, entre ellas, sus propias universidades. Donde son desechadas las formas autonómicas de organización de la sociedad, y de los indígenas entre ellos, el camino parece ser interculturizar la institucionalidad Estado-nacional, entre éstas, la educación superior.

Una revisión general nos puede llevar a hacer una síntesis de este tipo, pero sabemos que la realidad es más compleja y formas mixtas o bien descentradas de este tipo de análisis también existen, sino veamos lo que sucede en regiones de Colombia donde las organizaciones han mantenido por décadas experiencias de educación con sus prioridades temáticas y enfoques epistemológicos que, con el tiempo, han sido refrendadas por las universidades tradicionales, produciéndose un fenómeno de igualación de estatus, complementariedad, sin que se hable de regiones autónomas y sin que el Estado adquiera el carácter, propiamente tal, de un Estado nación.

Existen experiencias en uno u otro sentido, en cuanto al financiamiento de las mismas tienen el carácter de públicas, cuando están los Estados y las universidades “tradicionales” detrás de ellas; así como privadas, cuando hay instituciones y fondos exclusivos que las sustentan. Eso sí, existe una tercera dimensión, puesta en discusión por aquellas instituciones de educación superior de carácter indígenas, que insisten en que sus iniciativas, si bien no dependen de un poder central, tampoco son privadas por no estar entre sus fines los de tipo lucrativo. Estas serían las de carácter comunitario, en que se resalta la autogestión de las comunidades y organizaciones de los pueblos que la impulsan. Es el caso visto en la costa atlántica de Nicaragua o Colombia, de la Universidad Maya en Guatemala, de Amawtay Wasi en Ecuador y Formabiap en el Perú.

Por lo visto, los aspectos de financiamiento son variados y dependen del carácter del programa, así como de la historia que antecede a las experiencias en cuestión. Estas no son excluyentes y pueden combinarse, como AGRUCCO y el PROEIB Andes, en los cuales converge la organización indígena, la universidad y la cooperación internacional, implementándose desde la Universidad Mayor de San Simón, en Cochabamba, Bolivia.

2. Pueblo Mapuche y educación superior en Ngulumapu: antecedentes históricos y contemporáneos

Como en la mayoría de los pueblos indígenas que habitaban América Latina con anterioridad a la llegada de españoles y portugueses, la relación entre el pueblo Mapuche y la institucionalidad educativa occidental no surge ni se ha desarrollado a partir del consentimiento colectivo y soberano de la sociedad Mapuche. Por el contrario, la relación entre ésta y la institucionalidad educativa occidental se inscribe, al igual que otras dimensiones de la vida sociopolítica y cultural actual, en una relación de dominación que emerge a partir de los procesos de conquista y colonialismo a los cuales se ha encontrado expuesto y sometido el mundo Mapuche.

Violentos procesos de conquista y colonialismo desplegados en un primer momento desde el imperio español y, en una segunda fase, a partir de la incorporación forzada del pueblo Mapuche a los Estados nacionales chileno-argentino y a la economía política capitalista.

Esta realidad histórica que incomoda a muchos(as) y de la cual, frecuentemente, hacen caso omiso autoridades políticas, instituciones educativas, organismos y actores indigenistas, constituye el telón histórico y contemporáneo de fondo, a partir del cual, parte importante de la sociedad y el movimiento político Mapuche actual visualiza y proyecta la continuidad sociocultural de su pueblo. Pues, a pesar de que distintas políticas e instituciones Estado-nacionales han intentado encubrir esta realidad histórica, ésta ha dejado heridas profundas y desconfianzas que difícilmente programas y políticas asistencialistas y paternalistas podrán cicatrizar.³ Pues, en el seno de la memoria colectiva Mapuche, aquella que circula y se reproduce en los márgenes e intersticios del sistema y la institucionalidad hegemónica, el despojo del territorio, la pauperización material, la imposición de una institucionalidad sociopolítica ajena, la negación de los derechos colectivos y los intentos de suprimir la gobernabilidad propia Mapuche, constituyen temas y problemas que no fueron sólo del pasado, sino que también, y más importante aun, son temas y problemas del presente. Por ende, historias que reclaman un futuro propio.

En este sentido, al introducirnos a la relación entre pueblo Mapuche y educación occidental oficial, resulta necesario visualizar que la educación (sea aquella impartida en un primer momento desde los misioneros o desde el aparato Estado-nacional) fue y ha sido concebida como uno de los mecanismos más apropiados para transformar y asimilar a la sociedad y cultura Mapuche. Fundamentalmente, porque ha sido asumida como medio de “civilización”, “progreso” y “desarrollo”, a través del cual incorporar a la “argentinidad”, la “chilenidad” y a las estructuras sociales y económicas dominantes.

Si se quiere llevar la civilización al corazón mismo de la Araucanía, i convertir a los ya pacíficos hijos de la guerra en útiles ciudadanos, nada mas fácil que conseguir este propósito por medio de la instrucción (Memoria del Ministro del Interior, 1889: 132).

Este modelo educativo occidental, monocultural y monolingüe, ha tenido importantes consecuencias para la sociedad y cultura Mapuche. Pues, encubierto bajo distintas

3. Aun cuando muchos de estos programas o políticas indigenistas no tengan como propósito revertir esta situación de dominación. Por la complejidad del fenómeno, al interactuar con la sociedad Mapuche, resulta imposible aislar dimensiones y desarrollar trabajos que ignoren esta dinámica. Más aun, si consideramos que desde la sociedad y cultura Mapuche, la realidad se concibe como un todo interdependiente e imposible de parcelar en dimensiones o esferas particulares.

políticas, fórmulas y modas discursivas (la “civilización”, el “progreso” y recientemente el “desarrollo”), ha conllevado a la caricaturización y folklorización del *Mapuche kimün* (conocimiento Mapuche).⁴ Así como también ha intentado, junto a otros mecanismos y dispositivos integracionistas y colonialistas, suprimir aquellas prácticas educativas, sociopolíticas y religiosas Mapuche, a través de las cuales se reproduce culturalmente esta sociedad. De esta forma, la educación occidental oficial y particularmente la escuela, ha conllevado al debilitamiento del conocimiento educativo Mapuche o *kimeltuwün*,⁵ la desvalorización de actores y autoridades encargadas de la reproducción del *Mapuche kimün* y del *Mapuche feyentun*,⁶ así como también a la imposición y reemplazo de estos por aquellos conocimientos occidentales y de un sistema religioso y moral judeo-cristiano.

No obstante lo anterior, en el seno de las relaciones coloniales de poder, la sociedad y los actores Mapuche han generado distintas respuestas frente a la imposición de la escuela y la educación occidental en general. En el caso de *Ngulumapu*, o actual territorio ocupado por el Estado chileno, a contar de las primeras décadas del siglo XX, y hasta la actualidad, se visualiza la complementariedad de tres importantes tendencias en relación a la educación y el conocimiento no Mapuche. La primera de ellas se ha caracterizado por el rechazo e indiferencia, al observarse como el principal agente de desestructuración sociocultural. En segundo lugar, se observa que el acceso a la educación formal oficial, constituye un importante medio para incorporarse a la sociedad y cultura dominante. En la medida que la reproducción de aquellos conocimientos y saberes Mapuche, así como la práctica de la lengua o *mapuzungun*, ha traído consigo la exposición a estereotipos, discriminaciones y a la violencia simbólica y física hacia la población Mapuche⁷. Por último, y tal vez la tendencia dominante al interior de esta sociedad, ha sido aquella que concibe a la educación y el conocimiento no Mapuche como un medio que posibilita el acceso a los códigos y referentes de la cultura dominante, necesarios para organizar la defensa de la sociedad y la continuidad de la cultura (Marimán, 1997).

4. Desde el plano sociocultural, el *kimün* constituye el legado cultural que se transmite de generación en generación.

5. El término *kimeltuwün* se entiende como el proceso educativo que tiene como objeto la transmisión de estructuras y significados del patrimonio cultural, como un aspecto fundamental en la formación del *Che* o la persona Mapuche. QUILAQUEO, D. (2005). Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos Mapuche o Mapuche. En: QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., CÁRDENAS, P., *Educación, currículo, e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Temuco: Universidad Católica de Temuco, p. 23.

6. El *Mapuche feyentun* corresponde a las creencias, la espiritualidad y la religiosidad Mapuche.

7. Son muchas las historias de nuestros padres, abuelos e, incluso, de las generaciones recientes, que describen las múltiples discriminaciones, estereotipos y castigos a los cuales los y las Mapuche se veían expuestos en las escuelas y liceos, los cuales iban desde la descalificación verbal por parte de profesores y alumnos, hasta los golpes y castigos. Muchas de las personas que vivieron estas dolorosas experiencias, como una forma de evitar que sus hijos vivenciaran experiencias similares, fueron autoreprimiendo y no reproduciendo la cultura y la lengua o *mapuzugun*. Ésta, junto a otras razones, constituye una causa que permite explicar la pérdida del *mapuzungun* y el desconocimiento de la cultura por parte jóvenes Mapuche, así como también, de los esfuerzos por recuperarla y revitalizarla actualmente; proceso que conlleva tanto la revaloración de la lengua y cultura propia por parte de los jóvenes, como también de sus respectivos padres y familia en general.

Los indígenas no resistían la permanencia de sus hijos en los colegios misionales; tenían particular interés en que aprendieran a leer y escribir para que revisaran los documentos originados de sus transacciones. Hasta el día persiste entre los jefes de familia la costumbre de enviar al colegio al hijo mayor para que sea más tarde un develador de las argucias y avidez del leguleyo, pero de ningún modo por el deseo de que se civilice. (Guevara, 1904: 69).

Fundamentalmente las dos últimas tendencias enunciadas, como también los crecientes niveles de urbanización de la población Mapuche a raíz de los procesos de despojo y reducción territorial, permiten comprender “desde dentro” cómo a través del siglo XX ha ido, progresivamente, aumentando el acceso de niños y jóvenes Mapuche a las instituciones de educación básica, media y superior.⁸ Acceso y permanencia que se expresa tanto en los porcentajes significativos de estudiantes Mapuche en las instituciones educativas; como también en la progresiva centralidad que ha comenzado a adquirir la discusión sobre la pertinencia sociocultural de la formación que éstas imparten. Al punto de situar en el debate y la discusión el carácter diverso e intercultural que albergan las instituciones educativas. Debate que ha encontrado una acogida en algunos sectores progresistas e indigenistas que adhieren a la actual corriente del multiculturalismo neoliberal (Zizek, 1998).

No obstante lo anterior, la relación entre pueblo Mapuche y educación superior, desborda y trasciende los niveles de acceso, permanencia y graduación de los estudiantes que adscriben a esta cultura. Cuestión que ha sido visualizada por los estudiantes Mapuche universitarios y el propio movimiento político que ha considerado a la educación como un importante eje reivindicativo vinculado a otras exigencias de reparación y reivindicación (político-jurídicas, territoriales, socio-económicas y culturales). Al menos así lo demuestran las agendas y demandas que, hasta nuestros días, han sido y son formuladas y cuya expresión más concreta la encontramos en las propuestas que diversas organizaciones e identidades territoriales Mapuche realizaron al gobierno de Michelle Bachelet a inicios del año 2007 (Coordinación de Organizaciones Mapuche, 2007). Junto a lo anterior, conviene destacar también que, a pesar de que se ha concebido a la educación como una forma de acceder a los códigos de la sociedad y cultura dominante como una forma de garantizar la defensa de la sociedad y cultura, el acceso, permanencia y graduación de los estudiantes Mapuche de las aulas universitarias no necesariamente ha llevado a resultados significativos en términos colectivos. Esto, ya sea porque no existen espacios propios Mapuche a los cuales optar como fuente laboral,

8. Otro de los factores que también inciden en el aumento del acceso de la población Mapuche a los distintos niveles de educación oficial, ha constituido la ampliación de la cobertura educativa (aumento de cupos y una mayor cantidad de establecimientos educacionales) que, a través de todo el siglo XX, se ha venido generando a partir de distintas políticas educativas oficiales.

porque una vez egresados los profesionales Mapuche no regresan a sus comunidades o espacios de origen o, tal vez, porque al incorporarse a otras fuentes laborales, los resultados de su trabajo son “capitalizados” por empresas, organismos e instituciones externas al mundo Mapuche. De esta forma, el acceso a la educación superior se ha transformado en un peligroso medio de asimilación e integración a los esquemas de pensamiento, a las prácticas sociales y a las formas de vida hegemónicas, cuestión que, generalmente, imposibilita que los estudiantes universitarios Mapuche puedan participar de procesos de aprendizaje que les permitan “aprender volviendo a sí mismos”. Al respecto, resultan ilustrativas las palabras de un *lonko* mapuche:

Muchos piensan que la educación es tener un título profesional y ejercerlo. El mapuche que no tiene kimün y rakizuam termina siendo funcionario público sirviendo al sistema y no a su gente. Incluso este tipo de profesionales son los más peligrosos. Nos dicen que la educación sirve para sacar de la pobreza, eso es relativo, porque lo que se necesita es una educación para ser mapuche. (Lonko M. T., Nütramkawün epu rume kimün ka rakizuam, 2007).

La importancia que adquiere el problema de las dificultades de “aprender volviendo a sí mismo” o “integracionismo colonialista”, expresa el carácter estructural de la relación entre pueblo Mapuche y educación superior, en la medida que pone al descubierto el funcionamiento de estructuras simbólicas dominantes y, más importante aun, la intersección de esta relación con otras dinámicas de poder, exclusión y subordinación. En este sentido, la relación entre pueblo Mapuche y educación superior, debe ser abordada considerando los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción sociopolítica, cultural y territorial por los cuales atraviesa en la actualidad el pueblo Mapuche.⁹ Derechos colectivos y procesos de reconstrucción que albergan las aspiraciones por alcanzar un bienestar integral asociado a la continuidad del *mapuche tañi az mongen* o forma de ser, sentir, actuar y pensar como sociedad y cultura Mapuche.

Sin embargo, aunque las demandas por educación en el marco de los derechos colectivos y los procesos de reconstrucción parecieran adquirir cada vez mayor importancia para el conjunto de la sociedad Mapuche, y particularmente para las nuevas generaciones de niños y jóvenes, las respuestas desde el Estado y las

9. Las instituciones educativas en sus distintos niveles (preescolar, básica, media y superior), sólo conciben la relación entre pueblo Mapuche y educación desde el punto de vista de los derechos individuales que toda persona, independientemente su origen cultural, debiera tener en el sentido de acceder a escuelas, liceos y universidades. Esto encuentra su origen en aspectos jurídicos que reconocen a los pueblos indígenas y al pueblo Mapuche en particular, sólo como etnias. Es decir, como grupos que aun cuando poseen un origen histórico y comparten una cultura y lengua común, no poseen derechos políticos colectivos. Si bien los aspectos jurídicos y las instituciones son las que reproducen esta concepción, a ellas ha contribuido y contribuye parte importante de las investigaciones que desde las ciencias sociales se han realizado y realizan sobre los pueblos indígena y el pueblo Mapuche en particular. Investigaciones que sirven de base para la elaboración de políticas y la implementación de programas.

instituciones de educación superior han distado enormemente de las demandas y propuestas que se han elaborado. A modo de ejemplo, conviene recordar los procesos de consulta que, a inicios del período presidencial de Eduardo Frei, se desarrollaron y, más recientemente, a las propuestas que en materia educativa se realizaron durante el año 2007 en el marco del proceso de consulta impulsado por el gobierno de la Presidenta Michelle Bachelet (Coordinación de Organizaciones Mapuche, 2006). Propuestas que han sido y son ignoradas o parcialmente consideradas por la institucionalidad oficial.

Ciertamente en la actualidad, ya sea mediante el apoyo gubernamental o a través del apoyo financiero internacional, se desarrollan interesantes e importantes iniciativas en el ámbito de la educación superior con estudiantes Mapuche: como la implementación de una Pedagogía en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche que se desarrolla en la Universidad Católica de Temuco, o la implementación de un Programa de Acción Afirmativa para Estudiantes Mapuche en la Universidad de La Frontera. No obstante, aunque han alcanzado importantes logros en el cumplimiento de las metas y objetivos que persiguen, al estar dirigidos fundamentalmente hacia los estudiantes Mapuche tienen un importante desafío en lo que se refiere a abordar las desigualdades, las discriminaciones, el etnocentrismo, el monoculturalismo y el monolingüismo como problemas relacionales e institucionalizados en las universidades.

De esta forma, las instituciones de educación superior “padecen” de un fenómeno que, en otras oportunidades, hemos denominado como “bloqueo institucional, intercultural y epistemológico” de la educación superior en relación a la sociedad y cultura Mapuche (Nahuelpán, 2007). Bloqueo que se expresa en al menos tres dimensiones del quehacer universitario: la investigación y la producción de conocimiento; los procesos de enseñanza-aprendizaje; y la vinculación o interacción con la sociedad Mapuche. Dimensiones que, por lo demás, constituyen los pilares sobre los cuales se estructura la dinámica institucional universitaria.

En relación a las prácticas de investigación y la producción de conocimiento, aunque durante las últimas décadas es significativo el número de investigaciones que sobre la sociedad y cultura Mapuche se han desarrollado, en escasas ocasiones ha existido o existe un cuestionamiento desde los(as) investigadores(as), sobre los fundamentos epistemológicos que subyacen a sus investigaciones o la pertinencia y validez sociocultural de las metodologías y técnicas de investigación que utilizan y las categorías conceptuales que construyen. En cuanto a los procesos de enseñanza-aprendizaje, el “bloqueo” se expresa en las prácticas pedagógicas y la pertinencia sociocultural de los contenidos, conocimientos y saberes que se transmiten en las

aulas. Dimensión que, generalmente, es obviada por los docentes, aun cuando ésta tenga particular importancia en las dinámicas de aprendizaje de los estudiantes Mapuche pues, estos, son portadores de lógicas culturales que influyen en la comprensión e interacción con la “realidad” y, por ende, definen sus procesos y ritmos de aprendizaje. Por último, en un sentido amplio, el “bloqueo” en la vinculación con la sociedad Mapuche, se expresa en que para las universidades esta última es, generalmente, concebida como objeto de investigación y en escasas ocasiones como una realidad histórica y sociocultural portadora de sus propios conocimientos, a partir de los cuales es posible establecer una interacción permanente y sinérgica.

La relación pueblo Mapuche y educación superior en el marco de las proyecciones globales y las demandas y desafíos locales

Aunque resulta arriesgado diagnosticar escenarios futuros, creemos conveniente destacar algunas conclusiones recientes de un estudio Delfos sobre las principales tendencias globales que se observan para el siglo XXI. Más aun cuando, en general, éstas constituyen una prolongación de la situación actual. En el plano económico se visualiza la hegemonía de un capitalismo global, conviviendo con crecientes niveles de desigualdad, pobreza y exclusión. En el ámbito político la investigación citada observa la cada vez mayor influencia de la economía en las decisiones políticas, al punto que podría generarse una absoluta “economización” de ésta, expresada en la participación y toma de decisiones directa de corporaciones multinacionales en instancias como la ONU u otras que puedan crearse a futuro en el ámbito de la gobernabilidad mundial. En el ámbito de la cultura, las tendencias estarían asociadas a las tensiones y confrontaciones entre la hegemonía cultural occidental y las demandas y reivindicaciones nacionalistas y religiosas que cada vez comienzan a adquirir un mayor protagonismo a escala mundial, regional y nacional. Finalmente, respecto al escenario medioambiental y ecológico, las tendencias se orientan hacia una crisis ambiental mundial y el colapso de los sistemas ecológicos, fenómenos que podrían estar acompañados por grandes movimientos migratorios desde aquellos países y regiones catalogadas como pobres y subdesarrolladas, hacia aquellos países y regiones ricas y desarrolladas; lo cual, obligaría a asumir esta problemática como una responsabilidad y compromiso global (Bas, 2004).

Asimismo, recientemente el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo ha publicado el Informe sobre Desarrollo Humano 2007-2008, titulado “La lucha contra el cambio climático: la solidaridad frente a un mundo dividido”. Al respecto, una de las ideas transversales al informe, sostiene que el cambio climático constituye un hecho global comprobado por el mundo de la ciencia, como asimismo, que los

riegos que actualmente enfrenta el planeta son grandes y potencialmente catastróficos. En este sentido, sostiene el informe, las medidas que actualmente puedan adoptarse tendrán efectos que perdurarán al menos por un siglo más. Por tanto, tendrán consecuencias no sólo para nuestra propia vida, sino también para la de las nuevas generaciones, lo cual hace del cambio climático un desafío distinto y más difícil aun para el campo de las políticas públicas (Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008, 2007).

No obstante la importancia del informe, preocupantemente llama la atención tanto la aproximación como las conclusiones obtenidas en el análisis de esta problemática, que constituye una realidad incuestionable. Pues, si bien atribuye a la acción humana la principal responsabilidad del cambio climático y los problemas medioambientales por los que atraviesa el planeta, ignora que esta problemática deriva, fundamentalmente, de los costos de la expansión del sistema económico capitalista, actualmente en su fase neoliberal, así como también a las formas y ritmos de explotación y depredación de la naturaleza que, en el marco de estos procesos, se ha desarrollado hasta nuestros días. Asimismo, llama también la atención que el mismo informe ignore también que estos problemas se han originado a partir del o los paradigmas de sentido que han configurado las sociedades occidentales en su marcha acelerada y lineal hacia el progreso, el crecimiento y el desarrollo. En efecto, estas últimas se han constituido mediante la creencia y firme convicción de que el ser humano y, en particular el “hombre”, posee la legitimidad de someter la vida entera a su dominio.

A partir de esta concepción antropocéntrica, que sitúa al “hombre” en el centro de la vida, y amparadas en una racionalidad científico-técnica y economicista, las sociedades occidentales se han encontrado y encuentran convencidas que pueden acceder a un conocimiento de las “leyes de la naturaleza”. Como, además, que tienen la legitimidad y son capaces de dominarla, transformarla y explotar tanto a ésta, como también a las personas, sociedades o pueblos. Al menos así lo han demostrado los procesos de invasión y colonialismo desplegados en territorios ancestralmente controlados por pueblos indígenas, la depredación de sus recursos naturales y los consiguientes procesos de explotación de la mano de obra que hasta nuestros días continúa vigente.

El mundo Mapuche actual no está ajeno a estos procesos, en efecto, actualmente como consecuencia de las políticas neoliberales administradas por los gobiernos de la Concertación, una serie de megaproyectos amenazan el bienestar de la población Mapuche y la biodiversidad de los ecosistemas de su territorio ancestral: la expansión forestal, el emplazamiento de centrales hidroeléctricas, la instalación

de empresas de piscicultura y salmonicultura, los proyectos de prospección y explotación minera, la instalación de un aeropuerto regional en un espacio territorial de significativa importancia sociocultural, la instalación de vertederos y plantas de aguas servidas, entre otras problemáticas.¹⁰

En este sentido, más allá de los intereses y propósitos económicos que se encuentran en juego detrás de estas problemáticas, conviene destacar que éstas se originan a partir de un tipo de pensamiento antropocéntrico, cuyos costos han puesto en jaque, no sólo el bienestar de la propia sociedad Mapuche, sino también, y en un sentido más amplio, el bienestar y porvenir humano en el planeta. Realidad que, desde ya, constituye un desafío importante, tanto para las sociedades occidentales, como para los pueblos indígenas en general, y para el pueblo Mapuche en particular, sus conocimientos y saberes. Pues no existe solo un modo de vida, un solo modelo de conocimiento y saber, o un solo modo de relacionarse con la naturaleza.

Considerando lo anterior, durante los últimos años, desde los estudios culturales y postcoloniales, se ha sostenido cómo en el marco de la colonialidad del poder propia de la modernidad, también ha operado una colonialidad de saber a través de la universalización y hegemonía de los conocimientos occidentales y la consiguiente subalternización y exclusión de los conocimientos y saberes indígenas (Castro Gómez, 1993; Lander, 1993; Mignolo, 2000; Quijano, 2004; Walsh, 2001). Asimismo, últimamente desde la ciencia actual, particularmente desde la física cuántica, se viene a corroborar los conocimientos indígenas, en la medida que bajo los principios de relacionalidad, contradicción, complementariedad de opuestos y tercero incluido, se comienza concluir que no hay partes, no hay separación, no hay escisión sujeto-objeto, sino interdependencia y complementariedad (Medina, 2006), principios que, por lo demás, han estado presentes desde tiempos ancestrales en el *Mapuche kimün* o conocimiento Mapuche y en el *Mapuche rakizuam* o pensamiento y lógica Mapuche.

Al respecto, estos últimos han originado el concepto de *Itro fill mongen* para referirse a la necesaria interdependencia entre los distintos elementos materiales e inmateriales, seres, personas, espacios y procesos que se desarrollan en el Universo y en el territorio. *Itro* expresaría la totalidad sin exclusión, *Fill* la integridad sin fracción y *Mongen*, la vida y el mundo viviente (Parlamento de Koz Koz, 2007). En el marco de esta concepción holística, relacional e interdependiente, el Che (persona) no se sitúa en el centro de la vida, sino como uno de los tantos seres y elementos que

10. Estas problemáticas no están ajenas a un porcentaje importante de los estudiantes Mapuche universitarios, pues muchos de ellos habitan en aquellos territorios que se ven amenazados por estos megaproyectos o bien "solidarizan" con la defensa de los territorios.

la dinamizan. Por esta razón es que, desde el mundo Mapuche, se ha tenido especial cuidado en respetarnos como personas, no alterar el equilibrio de los ecosistemas y garantizar la diversidad y sustentabilidad de los recursos.

Considerando lo anterior, una de las lecciones más importantes que los pueblos indígenas y el pueblo Mapuche, plantea a las sociedades occidentales (a la chilena, en particular) y las universidades, constituye la inserción equilibrada en el territorio, los ecosistemas y la vida en general, buscando una calidad de vida y bienestar con gran respeto por el entorno natural y social. Cuestión que, en la actualidad, representa uno de los principales retos para la humanidad, razón por la cual las universidades difícilmente pueden ignorar o pasar por alto esta realidad, en la medida que éstas tienen una responsabilidad social significativa con el entorno sociocultural, político y medioambiental que las dota de sentido y significado.

En este sentido, en el marco de las problemáticas y desafíos globales y locales, la relación entre pueblo Mapuche y educación superior constituye una realidad compleja que trasciende los niveles de inclusión exitosa de los estudiantes Mapuche en el quehacer universitario. Fundamentalmente, porque desde sus orígenes hasta la actualidad esta relación se intersecta con otras dinámicas y relaciones de poder y dominación, que en el plano del conocimiento se expresa en la invisibilidad epistemológica del conocimiento Mapuche. Ante este escenario, dos son los posibles caminos a partir de los cuales puede proyectarse la relación entre pueblo Mapuche y educación superior, en el marco de las proyecciones globales y las demandas y desafíos locales. Ambos más fáciles de enunciar que de construir, pero significativamente necesarios de abordar y asumir.

El primero de ellos debiera consistir en la “interculturalización de las actuales instituciones educativas o en el establecimiento institucional de espacios de convivencia intercultural”, entendiendo por esto último, no sólo al reconocimiento, respeto y eliminación de las discriminaciones hacia una determinada realidad sociocultural, en este caso aquella representada por los estudiantes Mapuche (Malo, 2002). Cuestión que, desde ya, plantea un desafío importante a aquellos actores, contextos e instituciones que reconocen y/o albergan la coexistencia desigual de diferentes “mundos culturales”. Junto a lo anterior, la interculturalización de las universidades y el establecimiento institucional de espacios de convivencia intercultural, implica la creación de instancias y prácticas de intercambio y comunicación entre los actores que representan esta diversidad, así como también de sus intereses, demandas, conocimientos y saberes. Es decir, se trata de construir progresivamente espacios de convivencia y caminos de diálogo y comunicación que superen el hegemónico etnocentrismo y prejuicio de que el conocimiento es patrimonio de

tal o cual sociedad y que, como poseedora, tiene la responsabilidad y legitimidad de transmitirla a las otras. Como bien lo ilustran las siguientes palabras de un machi:

La interculturalidad significa que el winka comprenda nuestro pensamiento y a partir de eso comenzar a dialogar y comunicarnos. De aceptar que existe otro conocimiento que es distinto al mío, pero que es igualmente válido y necesario. (Machi V. C., Nütramkawün epu rume kimün ka rakizuam, 2007).

En este desafío, los actuales programas de formación especial o de acción afirmativa dirigidos a estudiantes Mapuche, tienen una importante responsabilidad, fundamentalmente, porque pueden constituirse en instancias y medios a partir de los cuales transformar las relaciones de inequidad, exclusión, etnocentrismo, discriminación, monoculturalidad y monolingüismo que transversalizan el quehacer universitario (Tubino, 2007). Es decir, transformar “el bloqueo institucional, intercultural y epistemológico” de la educación superior en su relación con el pueblo Mapuche, en la medida que puedan ser capaces de visualizar y abordar esta relación de manera compleja. Para ello, debieran replantearse, al menos, tres áreas del quehacer universitario. La primera de ellas se refiere al “ámbito de la extensión, vinculación e interacción permanente con el pueblo Mapuche”, sus intereses, necesidades y demandas colectivas. En segundo lugar, el establecimiento de diálogos epistemológicos entre aquellos conocimientos que se construyen y reproducen en las universidades, con aquellos conocimientos y saberes construidos desde el Mapuche *rakizuam* (lógica y/o pensamiento mapuche). Lo cual demanda de un “descentramiento epistemológico” que conlleve a la apertura y/o construcción de espacios en los cuales pueda desarrollarse la investigación socioculturalmente pertinente sobre la realidad pasada y presente del pueblo Mapuche, pero desde el propio mundo Mapuche. Cuestión que requiere, además, tanto la incorporación de académicos Mapuche y *pu kimche* (sabios Mapuche), como la sistematización de las prácticas, conocimientos y su construcción académica como conocimiento válido y de referencia no sólo para los propios Mapuche, sino también, para las sociedades en su conjunto en el marco de las problemáticas y desafíos globales y locales. Asimismo, este proceso de interculturalización de las universidades y de establecimiento de espacios de convivencia intercultural, requiere además que este “descentramiento epistemológico” expresado en nuevas prácticas de investigación, pueda nutrir, reformular y/o transformar los “currículum, las prácticas pedagógicas y los procesos de enseñanza-aprendizaje” tradicionales que se desarrollan tanto con los estudiantes Mapuche universitarios, como con aquellos no Mapuche.

Por otra parte, la relación pueblo Mapuche y educación superior en el marco de las proyecciones globales y las demandas y desafíos locales, puede ser abordada a partir de la “reconstrucción y construcción de una institucionalidad educativa de

nivel superior propia y autónoma Mapuche”, alternativa que incomoda o puede incomodar a muchos y muchas, particularmente, a quienes visualizan esta posibilidad como una forma de construir ghettos que encapsularían a los Mapuche en espacios académicos poco relevantes. Sin duda, esta alternativa de construcción de una institucionalidad autónoma, dependerá de la centralidad que pueda ir adquiriendo dentro del movimiento político Mapuche actual, el tema educativo y concretamente la educación superior como, asimismo, de la capacidad que el mismo movimiento tenga para alcanzar avances significativos en el corto, mediano y largo plazo en las distintas dimensiones (sociales, políticas, jurídicas, educacionales y culturales) por las cuales transita o debiera transitar una propuesta de reconstrucción y construcción colectiva Mapuche. Reconstrucción y construcción asociada a la ruptura del actual cerco político-jurídico, socioeconómico, comunicacional, epistemológico y cultural hegemónico que alimenta el colonialismo, el racismo, las relaciones de dominación, las desconfianzas y la imposibilidad de establecer caminos de convivencia intercultural fecundos.

En este sentido, una institucionalidad educativa de nivel superior autónoma Mapuche, no puede ser concebida como un ghetto que encapsularía a los Mapuche en espacios académicos poco relevantes. Por el contrario, como un espacio e iniciativa abierta a la diversidad social, cultural y política, en espacios privilegiados para el cultivo del diálogo y la convivencia intercultural. Una institucionalidad donde, a partir del propio mundo Mapuche, se reconstruyan y construyan nuevos marcos epistemológicos, en interacción y complementariedad con los conocimientos occidentales, a partir de los cuales educar y formar a las nuevas generaciones de Mapuche y no Mapuche.

Se trataría de una propuesta y alternativa académica y política de investigación, formación y extensión orientada a sistematizar, dialogar en torno a cómo el pueblo Mapuche a través del tiempo ha configurado y acumulado un conjunto de saberes, conocimientos, prácticas, experiencias, principios y valores a partir de los cuales interactúa con el territorio, las personas, los ecosistemas y la vida en general. Una alternativa a partir de la cual sea posible dar un cauce académico y político al *Mapuche kimün* o conocimiento Mapuche y al *Mapuche rakizuum* o pensamiento Mapuche. Y, a partir de éste, investigar, formar y expresar cómo el pueblo Mapuche ha entendido y entiende culturalmente a su propio mundo, el mundo Mapuche, a otros “mundos culturales” y a la vida en general.

Ante las limitaciones del etnocentrismo epistemológico occidental y las actuales consecuencias sociales económicas, culturales y medioambientales derivadas de esta racionalidad antropocéntrica y economicista, que actualmente “hipoteca” no

sólo el bienestar humano, sino también, la proyección de la vida en el planeta, los pueblos indígenas en general y el pueblo Mapuche en particular, así como sus saberes y conocimientos, emergen y representan una alternativa protagónica para enfrentar los desafíos actuales por los cuales atraviesan las sociedades, pueblos y culturas dominantes y dominadas. En este sentido, avanzar hacia la construcción de una institucionalidad educativa en el ámbito de la educación superior, se transforma en una posibilidad concreta a partir de la cual confrontar, problematizar y dialogar desde una posición de mayor autonomía, legitimidad y poder con aquellos paradigmas, conocimientos y saberes hasta entonces hegemónicos; una posibilidad a través de la cual no sólo se pueda aportar a la proyección del pueblo Mapuche, su cultura y cosmovisión, sino también, a través de la cual visualizar y construir alternativas que permitan la convivencia armónica entre universos sociales y culturales, y entre estos, el medioambiente y los territorios, convivencia necesaria para la proyección y continuidad de la vida humana en el planeta.

Que rica sabiduría nos entregaron nuestros antepasados, a respetarnos entre las personas, a respetar nuestra cultura, a respetar todos los pasos por los que transitamos como cultura (...) educarnos, pero primero educarnos en la cultura propia de nuestro pueblo. Enseñar la cultura mapuche no es volver atrás, es mantener nuestra cultura viva. (Kimche S. P., Nütramkawün epu rume kimün ka rakizuum, 2007).

Fey, felepe may.

Wallmapu, Walüing, 2008. 

3. Bibliografía

- BAS, Eric. 2004. *Megatendencias para el siglo XXI. Un estudio Delfos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. 1993. "Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la 'invención del otro'". En: LANDER, Edgardo, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- CONMEMORACIÓN DE LOS 100 AÑOS DEL PARLAMENTO MAPUCHE DE KOZ KOZ. 2007. Documento de Discusión.
- COORDINACIÓN DE ORGANIZACIONES MAPUCHE. 2006. Propuesta de Organizaciones Territoriales Mapuche al Estado de Chile. Waj Mapu, Peww.
- GUEVARA, Tomás. 1904. *Costumbres judiciales i enseñanza de los araucanos*, Imprenta Cervantes, Santiago de Chile.
- LANDER, Edgardo. 1993. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO), Buenos Aires.
- MALO GONZÁLEZ, C. 2002. Cultura e interculturalidad. En: *Revista Aportes Andinos*, N° 2, Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- MARIMÁN, P. 1997. Demanda por Educación en el Movimiento Mapuche en Chile, 1910-1995. En: BELLO, A.; MARIMÁN, P.; WILSON, A. *Pueblos indígenas: educación y desarrollo*, Santiago-Temuco, Centro de Estudios para el Desarrollo de la Mujer-Instituto de Estudios Indígenas.
- 2007. La Educación desde el Programa del Movimiento Mapuche, En: *Foro virtual de Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, Santiago de Chile: Fundación EQUITAS. Disponible en <http://isees.fundacionequitas.org/?Id=Boletin>
- MEDINA, Javier. 2006. "La convergencia del nuevo paradigma científico y la ciencia indígena". En: DELGADO, Freddy y ESCOBAR, César (Editores). *Diálogo Intercultural e intercientífico para el fortalecimiento de las ciencias de los pueblos indígenas originarios*. La Paz-Bolivia: Agruco/Compas/Plural editores.
- MEMORIA DEL MINISTRO DEL INTERIOR CORRESPONDIENTE A 1888. 1889. Tomo II. Santiago de Chile: Imprenta Nacional.
- MIGNOLO, Walter. 2000. "Diferencia colonial y razón posoccidental". En: CASTRO-GÓMEZ, Santiago (editor). *La reestructuración de las ciencias sociales en América Latina*, Bogotá: Centro Editorial Javeriano.
- NAHUELPAÑ, Héctor. 2007. *Pueblo Mapuche, conocimientos y educación superior: los desafíos de un diálogo epistemológico e intercultural*. Ponencia presentada en el Simposio "Hacia la consolidación de un programa de acción afirmativa para estudiantes indígenas universitarios", en el marco de las VII Jornadas Internacionales de Psicología Educacional "Educar en la diversidad", Pucón: Departamento de Psicología de la Universidad de La Frontera.

PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO. 2007. *Informe sobre Desarrollo Humano 2007/2008. La lucha contra el cambio climático: solidaridad frente a un mundo dividido*. Nueva York: PNUD.

QUIJANO, Aníbal. 2004. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En: PAJUELO, Ramón y SANDOVAL, Pablo (compiladores). *Globalización y diversidad cultural: una mirada desde América Latina*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos.

QUILAQUEO, D. 2005. Asumir la formación en educación intercultural considerando saberes y conocimientos mapunche o mapuche. En: QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., CÁRDENAS, P., *Educación, currículum, e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, Temuco: Universidad Católica de Temuco.

TUBINO, Fidel. 2006. "Las ambivalencias de las acciones afirmativas". En: ANSIÓN, Juan y TUBINO, Fidel (editores). *Educación en ciudadanía intercultural. Experiencias y retos en la formación de estudiantes universitarios indígenas*. Lima: Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú – Universidad de La Frontera.

WALSH, C. 2001. ¿Qué conocimiento(s)? Reflexiones sobre las políticas de conocimiento, el campo académico y el movimiento indígena ecuatoriano. En: *Boletín ICCI "RIMAY"*, N° 25. Quito: Instituto Científico de Culturas Indígenas.

ZIZEK, Slavoj. 1998. "Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional". En: JAMESON, Frederic y ZIZEK, Slavoj. *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.